

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |
Tomás Patrocínio



REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

DIRETORIA

Diretora

Sônia Fonseca

Sub-Diretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Luisa Cerdeira
Margarida Mano
Alfredo Buza
Bhangy Cassy
Lei Heong Iok
Luciano de Almeida

Conselho Científico

José Luis Alexandre (Angola)	Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)
Rosária Sambo (Angola)	Mouzinho Mário (Moçambique)
Mário Fresta (Angola)	António Sampaio da Nóvoa (Portugal)
Carlos Cury (Brasil)	José Barata-Moura (Portugal)
Anísio Brasileiro (Brasil)	Fernando Seabra Santos (Portugal)
Paulo Speller (Brasil)	Julio Pedrosa (Portugal)
Celso Lafer (Brasil)	Pedro Lourtie (Portugal)
José Dias Sobrinho (Brasil)	Nuno Mangas (Portugal)
Marcos Formiga (Brasil)	
Paulino Fortes (Cabo Verde)	
Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)	
Arlindo Chilundo (Moçambique)	

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2016

Ligia Pavan Baptista (Brasil)	Tomás Patrocínio (Portugal)
Nelson Amaral (Brasil)	Ólímpio Castilho (Portugal)
Vera Lúcia Jacob (Brasil)	Conceição Rego (Angola)
Alda Castro (Brasil)	Juliana Lando Canga (Angola)
Lurdes Machado (Portugal)	Alberto Chocolate (Angola)
Belmiro Cabrito (Portugal)	Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

ISSN 2183-2722

v. 4, n. 2	Ilhéus	v. 4	n. 2	1-292	Bi-Anual - 2016
------------	--------	------	------	-------	-----------------

Direitos dessa edição reservados à
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Instituto de Investigação Interdisciplinar
Sala Forges (A2-26)
Av. Prof. Gama Pinto 2, 1649-003
Lisboa, Portugal
Tel.: (351) 21798-4880
www.aforges.org
www.facebook.com/assforges
revistaforges@forges.org

Projeto Gráfico e Capa

Álvaro Coelho

Impressão e acabamento

A5 Editora e Gráfica

Apoio



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 4, n. 2
(2016)- . – Ilhéus : FORGES, 2016- .
v.

Bi-Anual.
ISSN 2183-2722

1. Ensino superior - Periódicos. 2. Ensino superior -
Administração - Periódicos.

CDU 378
CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Fórum da Gestão
do Ensino Superior
nos Países e Regiões
de Língua Portuguesa

Partilhar a construção de conhecimento sobre o ensino superior

Aí está a revista FORGES n.º 4!

Uma revista académica não se lê como um romance, de A a Z. Cada leitor faz a sua opção livre de leitura dos artigos. Certamente o leitor encontrará algum “embaraço de escolha” de qual será o primeiro artigo a ler neste número da revista!

De novo, a revista apresenta contribuições valiosas provenientes de vários pesquisadores, de vários países, visando aperfeiçoar os seus desígnios de se constituir como uma plataforma de divulgação de ensaios, de estudos, de investigações em língua portuguesa sobre o ensino superior, fazendo o encontro entre os domínios da gestão e da docência. São artigos provenientes de políticas e de práticas em curso e de reflexões sobre essas práticas, relacionadas com a análise institucional e organizacional, com os recursos humanos, com a internacionalização, com o financiamento, proporcionando mais conhecimento da realidade para uma melhor ação, sobretudo quando a educação terciária vem adquirindo cada vez maior importância e relevância socio-económica-cultural. A revista é, assim, um contributo, ainda que micro, para o pensamento crítico sobre o ensino superior e para o seu desenvolvimento, pois todo o desenvolvimento é desenvolvimento humano, tendo uma elevadíssima correlação com a educação/formação e com a investigação.

A revista inicia com José Dias Sobrinho, da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, que contribui com o artigo “Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade”. De imediato encontramos, Joaquim Mourato e Gonçalo Justino, do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, Portugal, que apresentam “Ensino superior & ciência: perspetivas para um futuro”. Depois, Raphael Lacerda de Alencar Pereira e Alda Maria Duarte Araújo Castro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte escrevem sobre “A flexibilização das universidades federais brasileiras: uma nova forma de gerenciamento

institucional". Por seu turno Teresa Almeida Patatas, da Escola Superior Politécnica do Namibe, Angola, convoca-nos a refletir sobre "O propósito desenvolvimentista da universidade em Angola". Em seguida, temos Nathali Gomes da Silva e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, que apresentam o artigo "Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza: desafios para o Século XXI". Segue-se o artigo de Ana Paula Elias, Ministério do Ensino Superior, Angola, sobre "Variáveis relevantes na implementação do modelo sociocognitivo da carreira, junto das instituições de ensino superior em Angola: pragmatismo e reflexões". Surge, então o trabalho de Renata da Costa Lima e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, Brasil, intitulado "O desafio da formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior: sentidos, significados e balanços", logo seguido do artigo de Godwen Veremu e Elisa Miguel Nhamuave Matola, do Instituto Superior Politécnico de Manica, Moçambique, "Para que(m) servem a universidade e as instituições do ensino superior? Desafios acerca do papel do docente nas IES no séc. XXI". Encontramos depois o artigo de Simone Braz Ferreira Gontijo, do Instituto Federal de Brasília, Brasil, apresentando uma reflexão sobre "O sistema de avaliação da educação superior: algumas considerações acerca do modelo brasileiro". Segue-se "O sistema de ensino superior em Macau", apresentado por Luciano de Almeida do Instituto Politécnico de Macau, Macau. Na sequência de artigos é publicado então "Aconselhamento de carreira/*coaching* de carreira: aprendizagens comuns" de Maria Eduarda Duarte da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal. E a finalizar temos "Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior" da autoria de Masetto, Marcos T. e Cecilia Gaeta, Brasil.

Agradecemos a todos os que contribuíram generosamente para este número 4 da Revista FORGES e, mais uma vez, à equipa da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Brasil, coordenada por Josefa Sónia Pereira da Fonseca, na pessoa da sua Reitora, Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro, pelo apoio e pelo esforço de impressão e de distribuição da mesma.

A Revista FORGES almeja sempre melhor, desejando aprofundar a sua afirmação com mais artigos de qualidade, com fundamen-

tação teórica e metodológica, cumprindo os desígnios académicos de partilha de saber sobre a gestão, a administração e a governança das instituições de ensino superior. Por isso, a Comissão Científica da revista apela a que haja cada vez mais candidaturas à publicação de artigos que evidenciem a vitalidade do trabalho diversificado de I&D que se faz nas escolas superiores de múltiplas dimensões do grande mundo lusófono, onde todos contam para as necessárias mudanças tendentes à adaptação aos desafios da sociedade tecnológica digital globalizada e à economia do conhecimento.

Tomás Patrocínio
Outubro de 2016

SUMÁRIO

ARTIGOS

Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade José Dias Sobrinho	13
Ensino superior & ciência: perspectivas para um futuro Joaquim Mourato, Gonçalo Justino	31
A flexibilização das universidades federais brasileiras: uma nova forma de gerenciamento institucional Raphael Lacerda de Alencar Pereira, Alda Maria Duarte Araújo Castro	49
O propósito desenvolvimentista da universidade em Angola Teresa Almeida Patatas	79
Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza: desafios para o século XXI Nathali Gomes da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	103
Variáveis relevantes na implementação do modelo sociocognitivo da carreira, junto das instituições de ensino superior em Angola: pragmatismo e reflexões Ana Paula Elias	129
O desafio da formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior: sentidos, significados e balanços Renata da Costa Lima, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	145
Para que(m) servem a universidade e as instituições do ensino superior? Desafios acerca do papel do docente nas ies no séc XXI Godwen Veremu, Elisa Miguel Nhamuave Matola	161

O sistema de avaliação da educação superior: algumas considerações acerca do modelo brasileiro Simone Braz Ferreira Gontijo	183
O sistema de ensino superior em Macau Luciano de Almeida	211
Aconselhamento de carreira / coaching de carreira: aprendizagens comuns Maria Eduarda Duarte	255
Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior Masetto, Marcos T., Cecilia Gaeta	273



Artigos

Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade

José Dias Sobrinho¹



Resumo: O texto trata da responsabilidade da universidade diante dos recentes contextos da economia global e das novas demandas sociais com relação à formação e ao conhecimento. Sustenta que a universidade é parte importante dos projetos de construção de sociedades democráticas e que os conhecimentos e técnicas estão na base da questionável noção de “progresso”. A formação humana e o complexo do conhecimento (ciência, tecnologia e inovação) devem ter um valor social e público. Por isso, a produção de conhecimentos e sua distribuição pública não se separam da formação integral das pessoas e dos processos de elevação moral e cultural da humanidade, pois têm uma importante dimensão educativa, cultural e política, para além dos interesses meramente economicistas. Daí a necessidade de denunciar o “capitalismo acadêmico” e de pôr em questão o papel dos intelectuais no mundo atual. Pertinência social e autonomia se associam como princípios inseparáveis do estatuto da universidade pública. Ciência e tecnologia são motores importantes do desenvolvimento, mas podem engendrar mais barbárie se desprovidos de sistemas de freios e contrapesos da reflexão de ordem moral e política. Sem ciência e tecnologia robustas, a sociedade mundial define e aprofunda ainda mais abismos de pobreza e atrasos. Mas sem as Humanidades e sem um amplo pensamento crítico, reflexivo e antibarbárie, sempre assumindo múltiplas racionalidades, a universidade desperdiça grandes chances de construção de um futuro mais digno da Humanidade. Palavras chave: Universidade Pública; responsabilidade social; formação; ciência e tecnologia: Humanismo.

¹ Unicamp, Universidade Estadual de Campinas.

Palavras-chave: Universidade pública; responsabilidade social; educação; ciência e tecnologia; humanismo.

Autonomy, education and social responsibility: fundamental goals of the university

Abstract: The paper discusses the university's responsibility regarding the recent context of the global economy and social demands connected to education and knowledge. It argues that the university plays an important part in building democratic societies and that knowledge and techniques are at the basis of the questionable idea of "progress". Education and the knowledge complex (science, technology, innovation) must have social and public value. Therefore, knowledge production and its public distribution are not separated from the full education of individuals, nor are they set apart from processes for the moral and cultural elevation of humankind, since they bear an important educational, cultural and political dimension that goes beyond market values. Thus it is necessary to denounce "academic capitalism" and to question the role of intellectuals in contemporary societies. Social pertinence and autonomy are associated with the very statutory principles of public universities. Science and technology are important engines for development, but they can produce barbarism if they are despoiled of the constraints of reflection of moral and political nature. Without robust science and technology humankind withers away and poverty and development gaps are further amplified. But without the Humanities and a broad array of critical, reflective, anti-barbaric thinking, the university wastes many chances of shaping a future which is more fitting for humankind.

Keywords: Public university; social responsibility; education; science and technology; Humanism.

Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade são temas centrais nas agendas nacionais e mundiais que atravessam o interior das universidades e mobilizam as disputas nos distintos campos de interesses na economia, na política, na cultura e nas formações sociais de modo geral. Além de produtos imateriais de um presente, estas escassas reflexões representam também marcas e sínteses de contradições, incoerências, perplexidades,

projetos e sonhos coletivos que construíram as últimas décadas. O que me proponho fazer é apenas uma provocação a pensar, e o terei feito bem se conseguir fazer aflorar alguns problemas relevantes.

A universidade atual enfrenta grave dilema. Muitos sustentam que é preciso rejeitar a formulação estreita, que escraviza a universidade aos propósitos profissionalistas com vieses economicistas. Por outro lado, muitos outros poderiam perguntar, como o fez Derrida (1999, p. 155): que utilidade ou finalidade teria a universidade se desconectada das necessidades urgentes da vida humana? É dessa tensão que aqui cuido, porém sem a pretensão de que direi a coisa certa, pois, em meio a tantas fragmentações de pensamento e múltiplas racionalidades em disputa, as coisas a dizer não são unívocas.

Em rigor, nenhum momento da trajetória humana esteve imune a algum tipo específico de crise. Mas a crise de hoje se naturalizou, tornou-se autoevidente. Por toda parte, diz Bauman (1999, p. 13 e 14), impera uma tendência geral de aceitação das “verdades autoevidentes que servem para explicar o mundo, sem precisarem elas mesmas de explicação; que ajudam a afirmar coisas sobre o mundo sem serem mais vistas elas mesmas como afirmações, quanto mais objetos de discussão e argumentação.”

Não é mais a política; é a economia quem organiza a vida social. As instabilidades econômicas se relacionam com a crise de sentidos. A dissolução dos sujeitos concretos em massa flutuante, o darwinismo social, o consumismo, o individualismo possessivo são marcas dominantes na sociedade global. Segundo Pedro Montes (1996, p. 41), esses sentidos hegemônicos têm um papel fundamental na modelação das consciências e na subordinação aos desígnios do sistema. O homem público, ser de relações, está se convertendo em um indivíduo ilhado e solitário. Tudo isso traz incertezas e inseguranças em nível individual e global. Um dos fatores dessa insegurança consiste na estratégia de autopreservação do capital, sobretudo por meio de dominação ideológica dos pobres e da precarização do trabalho. Afirma Agnes Heller (1999: 21): «Viver na incerteza é traumático. Viver na incerteza dos sentidos e dos valores é ainda pior, pois estes sintomas emergirão e reemergirão continuamente». Então, é plausível afirmar que se trata de uma crise dos sentidos, outra maneira de nomear a crise ética.

Com a sabedoria e a experiência acumuladas em nove décadas, Hobsbawm (2013, p. 9 e 10) assim define os atuais “Tempos Fraturados”: “uma época da história que perdeu o rumo e que, nos primeiros anos do novo milênio, com mais perplexidades do que me lembro ter visto numa já longa vida, aguarda, desgovernada e desorientada, um futuro irreconhecível”. O futuro não oferece senhas do que será, além das possibilidades de graves riscos engendradas, paradoxalmente, pelos “progressos” na ciência e no PIB das sociedades ricas. Ulrich Beck (2011, p. 23) é taxativo: “Na modernidade tardia, a produção social de *riqueza* é acompanhada sistematicamente pela produção social de *riscos*”. E completa: “A sociedade de risco é uma sociedade *catastrófica*. Nela, o estado de exceção ameaça converter-se em normalidade” (idem, p. 28). E normal na sociedade moderna é a ética da realização do sucesso individual.

Riqueza individual a qualquer preço, drogas, violências, crimes globalizados, competitividade e destruição dos pilares da vida sustentável e segura são marcas indeléveis destes tempos. O cidadão comum é permanentemente bombardeado por informações estarrecedoras. Segundo Galbraith, no ano fiscal de 2003, o governo dos Estados Unidos usou para fins militares cerca da metade das despesas desvinculadas: “uma grande parte vai para a compra ou para a inovação e o desenvolvimento de armas” (2004, p. 52). Em duas fórmulas chocantes, explicita: “Na guerra ou na paz, o setor privado se transformou no setor público (2004, p. 56). “A matança em massa se tornou o feito máximo da civilização” (2004, p. 84).

Lamentavelmente, muitos dos grandes avanços nas ciências, convenientemente confundidos com progresso da civilização, se ligam a conquistas avassaladoras de uma parcela importante da indústria da defesa dos países hegemônicos. Aliás, a expressão “indústria da defesa” é um eufemismo conveniente para esconder o que, em rigor, ela de fato é: “indústria da guerra”. Mas além da guerra e de outros modos de atentado à segurança física, há a generalização de uma outra violência na sociedade global: a ampla produção da pobreza e a crescente oposição entre os miseráveis e os ricos, sejam países ou indivíduos. A pobreza atual é perversa e global e, como afirma Milton Santos (2000, p. 72), “politicamente produzida pelos atores globais com a colaboração consciente dos governos nacionais (...) com a conivência dos intelectuais contratados

– ou apenas contatados - para naturalizar essa naturalização”. Mas, alerta, “não há apenas um caminho e este não é obrigatoriamente o da passividade” (p. 78).

Escrevem Morin & Kern (s.d., p. 47): “Cada ser humano é um cosmos, cada indivíduo é um bulício de personalidades virtuais, cada psiquismo segrega uma proliferação de fantasmas, sonhos e ideias”. Enfim, em cada unidade múltipla que nos constitui, coabitam grandeza e miséria, tesouros e carências, falhas e abismos. O genial Fernando Pessoa (Livro do Desassossego, 1999, p. 276) é categórico: “O perfeito é o desumano, porque o humano é imperfeito”.

Nas batalhas diárias entre o ideal e o real, mas sem as falácias salvacionistas que supostamente pudessem elevar o humano a algum plano de perfeição, mais vale acreditar na possibilidade de que, da desesperança da crise, sempre possa brotar alguma esperança.

A esperança é a alma da educação. Não houvesse esperança, a educação não faria nenhum sentido, pois é a esperança que carrega adiante os ideais humanos. Mas a esperança só existe porque há cacofonias e misérias de todo tipo. São precisamente a finitude e as imperfeições humanas que justificam a necessidade de a educação existir como valor central do princípio do viver o mais possível como ser humano solidário e digno.

De um lado, assumo a urgência de apontar sem meias palavras as considerações críticas e duras a respeito do mundo atual; de outro, propugno pelo restabelecimento da capacidade de “sonhar um mundo no qual as barbaridades, o terror e o ódio são vencidos e ganham a amizade, o civismo, a solidariedade e a justiça” (Petrella, 2005, p. 12). A essência da educação e, por conseguinte, da universidade, consiste na difícil construção dos processos civilizatórios. Não se trata de sonho de inatingível perfeição, mas de podermos ser um pouco menos imperfeitos, ao menos enquanto ainda não nos roubarem completamente a possibilidade de sonhar.

A finalidade essencial da universidade (e da educação em geral), de acordo com suas possibilidades e em seus âmbitos de atuação, é contribuir para a elevação da dignidade humana, pela construção das bases de sociedades mais justas, mais igualitárias e desenvolvidas moral, intelectual e economicamente.

Viver com dignidade implica em que todas as pessoas tenham acesso a coisas básicas, como alimentação, moradia, paz social, água

potável, ar puro, trabalho digno, adequadas instituições de educação e saúde etc. Mas fique bem assentado que não estou atribuindo à universidade uma potestade que ela, *per se*, não tem. Aspirações e sonhos fazem parte da vida cotidiana e liberam as potencialidades de criação de futuros melhores. A realização humana é e será sempre bastante limitada, inconclusa e inferior aos desejos e projetos dos indivíduos e das formações sociais. Nem por isso podemos abdicar da busca da emancipação humana. Michelangelo Buonarroti, lá na Renascença, já ensinara que o grande risco da emancipação humana consiste em evitarmos as mais altas aspirações pelo temor de não a realizarmos, trocando-as pelas aspirações demasiado baixas e facilmente alcançáveis.

A edificação humana não se realiza somente com sonhos, mas também com conhecimentos, técnicas, artes, valores e ações. Juntamente com outras instituições, mas com um modo específico de inserção histórica que lhe é socialmente atribuído, a universidade há de se pautar pelo mais profundo respeito aos valores da formação intelectual, moral, política, profissional e cidadã das pessoas. Isso deve dar-se no cotidiano das relações interpessoais, em que o trato com o ensino, a aprendizagem e a produção de conhecimentos são a matéria prima da formação humana e hão de ter um sentido de melhoramento das condições de realização do bem estar pessoal e coletivo, e não de instrumentalização do individualismo possessivo e excludente e menos ainda de oclusão mental. O eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente no empenho pela formação de profissionais-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes. Somos seres relacionais e por isso educamos-nos, educamos outros e pelos outros somos educados.

Como ensina Barata-Moura (2004, p. 31 e 32), a educação é o processo de construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da sociabilidade e da cidadania. Pela educação, vamos construindo-nos como seres humanos, diz ele. É por ela que vamos assumindo o dever moral de edificação da nossa própria humanidade, naquilo que a cada um corresponde, em correlação com a responsabilidade coletiva de construção da história humana. Ontologicamente, todos temos o direito e o dever de realizarmo-nos o mais plenamente possível

como seres humanos. Por isso, todos temos o direito à educação de boa qualidade. Direitos e deveres dessa realização pessoal são correlativos da edificação da esfera pública. Preceitua Jorge Bento (2012, p. 105): “O fim supremo do Homem é formar-se, elevar, espiritualizar e transcender a sua natureza animal e o seu aparato físico. É este o trabalho primordial do homem: o da sua formação. E é também o seu destino, ao qual não pode e não deve subtrair-se, porque ele é uma essência da força, um núcleo de energia e é simultaneamente, como diz Nietzsche, uma essência *ativa, plástica, formável*”.

Dialeticamente, as instituições educativas agem sobre as estruturas e a diversidade de concepções de mundo dos diversos grupos sociais e, reciprocamente, recebem as influências e demandas do sistema socioeconômico e histórico-cultural. Já é um truísmo afirmar que o sistema atual mundial está fortemente determinado por doutrinas e práticas de mercado. São essas forças de natureza econômica que protagonizam a forma de organização da vida social nos campos de luta pela hegemonia global. Nesse âmbito, a tecnociência vem se constituindo como importante ativo econômico e tida como grande responsável pelo desenvolvimento civilizacional. Porém, muitas vezes, esse avanço também é o principal gerador de uma barbárie moral de tipo novo, ao prescindir da consciência crítica, aprofundar o individualismo possessivo e romper as condições de mais equitativas relações de sociabilidade. Diz Milton Santos (2000, p. 65): “Como, frequentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral”.

A crescente complexidade do mundo atual requer muita técnica, mas sempre submetida à ética. A técnica, se não acrescenta dignidade à vida humana, não lhe cabe razão de existir. Descomprometida da ética e protegida por uma supostamente neutralidade ideológica, a técnica poderá ser um atentado aos processos civilizacionais humanos.

Uma tarefa urgente dos universitários é, pois, pensar coletivamente sobre as suas responsabilidades ético-políticas como profissionais do conhecimento e da formação. Para além de uma simples aceitação, o que se deve requerer dos intelectuais é uma pedagogia da compreensão da tecnociência, ou seja, a substituição da lógica dos instrumentos pela lógica das finalidades. Limitar os fins da universidade aos meios operacionais e à dominância da racionalidade

instrumental e funcionalista é um reducionismo muito empobrecedor que afeta as instituições educacionais e intervém sobre todo o processo potencialmente civilizatório da educação.

As atividades científicas não se circunscrevem só aos círculos dos cientistas. Estão sempre inseridas no sistema social e econômico em que são praticadas. Não são neutras e isentas de interesses. Exercem um papel político, utilizando mecanismos de poder; um papel econômico, regulando as relações entre produção e consumo; um papel ideológico, de justificação pretensamente objetiva das hierarquias sociais. Mas não se deve esquecer que os sistemas sociais, e, então, os sistemas científicos, não são blocos monolíticos. As hegemonias enfrentam forças anti-hegemônicas. As ideologias também estão atravessadas de poderes contraideológicos. Felizmente, embora as questões nacionais muito pouco importem à globalização, as instituições universitárias de nações satélites ou em desenvolvimento não emulam totalmente a ciência ditada pelos países ricos, pois, também promovem formação cidadã e produzem conhecimentos que correspondem às reais necessidades e urgências das populações locais. Somente o intelectual público consegue pensar e agir em função dos interesses da população.

A formação não se esgota na aquisição de conteúdos programáticos e na capacitação da mão de obra para as ocupações no mundo do trabalho. Os significados da educação integral ultrapassam largamente a relação de ensino-aprendizagem quando esta se dá mecanicamente. Como muito bem sintetiza Pietro Barcellona (1992, p. 135), “a aprendizagem não é só a aquisição de uma *técnica*, senão a experiência da relação entre dois indivíduos concretos”. Há na ação pedagógica múltiplas orquestrações e cacofonias relativamente a concepções de mundo, valores, projetos, expectativas, interesses de grupos, sonhos individuais, que não cabem nas métricas que pretendem classificar os resultados do campo educacional.

Quando os conhecimentos são apenas moedas do deus mercado, deixam de cumprir um papel de valor público fundamental para o bem-viver-coletivo societal. Deixam de ser um patrimônio de toda a sociedade, pois, um bem público não admite rivalidade e exclusão. Pensar e produzir conhecimentos unicamente como motores do “progresso” é reduzir o humano só a uma medida do econômico, porque a vida em muito desborda as esferas pragmáticas, imediatas e utilitárias.

Contudo, seria indefensável e perverso irracionalismo rechaçar o crescimento econômico. Uma boa qualificação profissional é uma aspiração legítima, pois propicia melhores rendimentos e lugares sociais para os indivíduos que a possuem. Mas é tarefa irrecusável da universidade inserir a capacitação profissional nos horizontes da construção de melhoramento e fortalecimento de nações mais justas e igualitárias e de condições de vida mais digna para os cidadãos, e não para o aprofundamento do egotismo. Os fins educativos da universidade não se restringem a funções técnicas e econômicas, por mais necessárias e imprescindíveis que sejam. Os objetivos econômicos só fazem parte dos bens públicos essenciais se e quando se colocam em uma perspectiva de coletividade.

Ainda que haja tantos desvios e retrocessos pelo caminho, a história do homem no mundo é sempre um conflito entre a barbárie e a civilização. A permanente busca de superação da barbárie se nutre nos legados das grandes e perenes obras do pensamento científico, do engenho crítico e das artes. Mas não apenas as notáveis obras constituem o espírito humano. A barbárie jamais poderia ser superada sem a contribuição diária e muito pouco reconhecida socialmente de inumeráveis multidões de trabalhadores de todos os setores da vida das comunidades humanas, destacadamente os anônimos professores de todos os níveis e ramos do saber. Pequenos atos de cidadãos comuns, normalmente não percebidos no cotidiano, em realidade estão contribuindo efetivamente para a produção de sentidos dos processos de construção da história. A universidade, por ser instituição da sociedade, é a grande guardiã, preservadora, disseminadora, iluminadora, organizadora e alimentadora de todo o acervo civilizatório e civilizador.

O saber é poder, embora não necessariamente sabedoria. Vivemos hoje uma exponencial explosão epistemológica. Diversificam-se e vorazmente se alteram conteúdos, formas, lugares, modos e atores, geram-se incertezas e instabilidades, multiplicam-se os contextos de aplicação. Os acadêmicos são arrastados à ética da competitividade e aos setores mais produtivos e inovadores da economia, e não aos de mais amplo sentido social. Economistas e mandatários políticos e técnicos do Banco Mundial, da OCDE, da OMC e outros poderosos organismos globais, conectados com operadores nacionais, substituem Humboldt, Fichte, Jasper, Ortega y Gasset e outros grandes

intelectuais do passado que pensaram a universidade como espaço de cultura e humanização.

Tendencialmente, a universidade está sendo levada a trocar seu histórico papel social de formação integral pela função de capacitação em competências e habilidades requeridas pelas estruturas de produção e emprego. Os meios estão sendo legitimados como fins. A capacidade operacional do indivíduo assume o lugar dos projetos civilizacionais. O pragmatismo da função mercantilista está substituindo as utopias sociais. Pietro Barcellona (1992, p. 66) afirma que o universalismo liberal, que tende crescentemente a identificar-se com a expansão capitalista, tem como herdeira a dominância da “razão tecnológica e o triunfo da ação instrumental”, gerando um terrível efeito: “tecnificação e economização da vida parecem não precisar da participação consciente dos indivíduos concretos”. Em razão desses desvios, como diz Michel Freitag (1995, p. 30), “o conjunto da sociedade perde seu último lugar institucional de síntese e de orientação crítica”.

Na universidade prevalentemente ultraliberal, diz Bauman (2012, p. 64), “o conhecimento se torna a fonte básica da riqueza nacional e pessoal, e em que aos possuidores e usuários do conhecimento se concede, de modo correspondente, a parte do leão dessa riqueza”. Contribui, assim, para a retração dos espaços públicos e para a expansão da esfera privada na economia, na política e na vida comum dos indivíduos,

Os mecanismos ideológicos do utilitarismo mercantilista se inserem no quadro mais amplo do “capitalismo acadêmico”, segundo a conhecida expressão cunhada por Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004). De acordo com eles, as faculdades, os estudantes, os administradores e os profissionais da academia são entidades que utilizam uma variedade de recursos do Estado para criar novos circuitos de conhecimento que vinculam as instituições de educação superior com a nova economia. Assim, as universidades se convertem cada vez mais em *empresas do conhecimento*, e a formação se deixa substituir por um fluxo incontrolável de informações disformes. Praticando uma comoditização do conhecimento e da formação, no limite, a universidade não seria mais uma instituição autônoma e pública; mais propriamente, seria uma organização empresarial.

Constatam Altbach e Davis (2.000, p. 29): “A *responsabilidade contábil* é um *slogan* contemporâneo na educação superior. As exigências das fontes de financiamento, principalmente os governos, a respeito da medição do rendimento acadêmico, o controle das dotações financeiras etc. se tornam, cada vez mais, parte central do debate acerca da educação superior.”

A qualidade da universidade não se reduz à performatividade em alguns setores particularizados ou na realização de alguns objetivos imediatos. Ela é um fenômeno complexo conformado por dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, administrativas, infraestruturais, sociais, culturais, econômicas, políticas, morais etc. Muito além dos dados visíveis e quantificáveis, ademais dos objetivos de momento, a qualidade em educação é multidimensional e diversamente entendida pelos distintos atores acadêmicos e grupos de interesse.

Erro grave e de pesadas consequências é reduzir a sociedade ao mercado, como se ambos se equivalessem. Não é papel das instituições de educação empoderar os donos do mundo, mas formar pessoas solidárias e capacitadas intelectual e moralmente para o desenvolvimento da sociedade. A responsabilidade social da universidade está indelevelmente comprometida com a formação cidadã e profissional. Diz Hobsbawn (2013, p. 236): “os intelectuais por si só não têm condição de mudar o mundo, embora nenhuma mudança desse tipo seja possível sem sua contribuição”. Trata-se, portanto, de comprometimento intelectual, político e moral. Segundo Wallerstein (2005, p. 1), há “um vínculo íntimo entre o intelectual, o moral e o político”. Diz ele (2005, p. 59) que se impõem três responsabilidades aos universitários das distintas disciplinas: arranjar sistemas intelectuais de compreensão e transformação da realidade, desenvolvendo o pensamento crítico e analítico, construindo conhecimentos e aplicando técnicas, de acordo com as mais importantes prioridades da sociedade; avaliar moralmente as decisões e os rumos a seguir; avaliar politicamente os meios para atingir mais facilmente os fins.

“Precisamos de uma educação vitalícia para nos dar escolhas. Mas precisamos ainda mais de salvaguardar as condições que tornam a escolha disponível e ao alcance de nosso poder”, assevera Bauman (2011, p. 197), admitindo a complexidade disso, pois “todos somos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios

de ser optantes” (Bauman, 2011, p. 94). São imprescindíveis muito conhecimento e muita tecnologia. Mas é bom lembrar que mesmo as escolhas técnicas não são neutras: integram nossos sistemas de valores. Isso impõe à universidade a tarefa de construir sistemas de análises e interpretações que contribuam a transcender as incertezas e imprecisões do momento e a ajudar a cidadania a compreender mais coerentemente as decisões intelectuais, morais e políticas que há de tomar para a construção de um mundo mais democrático e igualitário. A ciência rigorosa e solidamente fundamentada deve estar em íntima aliança com a busca permanente dos fins justos na vida moral e política. Difícil, mas compromisso irrecusável por ser condição essencial do ofício intelectual.

Recusando as autoevidências que nos impõe o mundo organizado pela economia neoliberal, patrocinadora da universidade operacional, cumpre ao intelectual “mostrar qual é o valor dos valores, a grandeza dos fins, porque é precisamente o que ele pode ver quando exerce seu olhar reflexivo sobre a ação humana, social, histórica, quando ele olha qual é o modo de existência da sociedade e da pessoa...” (Freitag, 1995, p 188 e 189).

Certamente é preciso afugentar as tentações da tecnofobia e da crítica anticientífica, pois, ao contrário de uma imagem de harmonia universal, o que prevalece no mundo atual são “múltiplas pretensões de racionalidade concorrentes e conflitivas rivalizando por validade”, segundo palavras de Ulrich Beck, o qual também alerta: “racionalidade científica sem racionalidade social fica *vazia*, racionalidade social sem racionalidade científica, *cega*”. (BECK 2011, p. 36).

Sem exagerar nas críticas e nem nos elogios fáceis, é justo reconhecer a enorme contribuição que a universidade oferece à população que lhe justifica a existência. A universidade também forma pessoas para a participação consciente nos destinos do país e para as práticas profissionais úteis à sociedade. Enorme parte das competências profissionais, conhecimentos, técnicas e inovações que beneficiam a população têm sua origem e lugar, direta ou indiretamente, na universidade. Aí se desenvolvem profissionais, conhecimentos, equipamentos, produtos materiais e imateriais, de enorme valor para todos os setores da vida diária dos indivíduos e da sociedade em geral. Por meio de pesquisas, ensino e serviços, a universidade responde a necessidades básicas e a direitos essenciais

de toda a população nos sistemas de saúde, educação, alimentação, moradia, trabalho, transportes, energia, comunicação, lazer, produção intelectual e artística, em resumo, de todas as esferas da existência humana.

A universidade exerce um feixe diversificado de funções não apenas para a subsistência concreta das pessoas. Também preserva o patrimônio cultural da história humana, elabora sínteses compreensivas da sociedade universal, investiga e salvaguarda culturas de povos e núcleos populacionais marginalizados, cultiva e vivifica o idioma pátrio, contribui para o fortalecimento da comunicação internacional, adensa a soberania e a identidade da nação, expande os saberes e fazeres e, com todas as limitações institucionais e humanas, busca fundar-se como casa da sabedoria.

O conhecimento é muito mais que a aquisição de algum conteúdo programático, especialmente na voluptuosidade destes tempos “líquidos” e “fraturados” desta “sociedade de riscos”. Quando guiado pela ética da construção humana, o conhecimento é parte da realização pessoal na busca da felicidade no trabalho e nas demais dimensões da vida; amplia os horizontes de possibilidades e as perspectivas de vida mais abrangentes e sustentáveis; é fator de coesão social, cidadania e participação fundamentada e crítica na sociedade; é uma condição para o enfrentamento das mudanças no mundo do trabalho; contribui para a instauração de uma ética de justiça, de direitos humanos e de uma cultura de solidariedade e paz mundial; é essencial para a formação de sujeitos, numa perspectiva de pertinência social e dos projetos de expansão das liberdades humanas. Por tudo isso e muito mais, a universidade é uma instituição imprescindível para a sociedade.

Importante lembrar que a educação faz parte da complexidade humana; então, das contradições, das incertezas e da subjetividade. Pela educação, os indivíduos podem se tornar sujeitos sociais. A leitura do mundo feita pelas ciências deve levar em conta a experiência da construção da subjetividade, isto é, atribuir significados aos objetos, aos fatos e ações.

Sem ciência e tecnologia bem fundamentadas só regrediríamos como seres humanos. Mas sem as Humanidades e um amplo pensamento crítico, analítico e reflexivo, aprofundaremos a barbárie humana que a todo instante nos ameaça. A humanidade só pode

verdadeiramente se humanizar se são equitativas a produção e a distribuição dos conhecimentos e de todos os bens culturais. Não poderá existir democracia plena sem uma ampla vivência do conhecimento compartilhado como bem público e direito social. A posse do conhecimento e da tecnologia limitada a poucos indivíduos e empresas obedientes às lógicas de mercado impede a criação de comunidades cidadãs orientadas por valores humanitários.

A competitividade sem julgamento moral atenta contra os processos que produzem as sinergias da integração social. O que mais lhe importa são os resultados, mesmo que isso redunde na produção de mais violência e na negação da ética. Diferentemente de uma instituição ou organização privada autocentrada, a universidade pública tem a sociedade como sua referência. Disso decorre a necessidade de autonomia: a liberdade de pensamento, gestão e criação para atender, com critérios de prioridade científica e social, os diferentes e plurais objetivos da sociedade. A autonomia dos indivíduos concretos há de se dar em aliança com as razões da comunidade, em vista da “constituição essencialmente social do processo de individualização e o caráter social do processo cognitivo” (BARCELLONA, 1992, p.137).

Vale lembrar que o capitalismo global, “por ser polarizador pelo efeito de sua própria expansão, produz sem cessar forças antissistêmicas que se levantam contra a polarização em questão” (Amin, 2006, p. 308). Devemos reconhecer quais são os aspectos positivos dos processos globalitários e usá-los em favor da civilização. A civilização é a superação da barbárie, ainda que esse processo seja sempre incompleto, pleno de contradições e constantes retrocessos. Mas, como diz Ernesto Galeano (2.000, p. 336), “a verdade está na viagem, não no porto”; e, como quem sabe o valor de abrigar a esperança, acrescenta: “embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados; e é a aventura de mudar e de mudanças que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos” (GALEANO, 2.000, p. 337).

Para finalizar: tentei dizer algo sobre a responsabilidade da universidade diante dos recentes contextos da economia global e das novas demandas sociais relativamente à formação e aos conhecimentos. Busquei sustentar que a universidade é parte importante dos projetos de construção de sociedades democráticas e que os

conhecimentos e técnicas motorizam o questionável conceito de “progresso”. Reiterei que a formação humana e o complexo do conhecimento (ciência, tecnologia e inovação) devem ter valor social e público. Vale dizer que a produção de conhecimentos e sua distribuição pública não devem apartar-se da formação integral das pessoas e dos processos de elevação da humanidade, pois têm uma importante dimensão educativa, cultural e política que ultrapassam os interesses meramente economicistas. Por sua natureza e funções públicas, a universidade tem a responsabilidade de fomentar a integração das sinergias sociais que potenciam na medida do possível o desenvolvimento humano igualitário, sustentável, integral e ético. Daí a necessidade de denunciar o invasivo “capitalismo acadêmico” e destacar o papel dos intelectuais no mundo atual. Pertinência social e autonomia são princípios essenciais para a universidade pública bem cumprir sua responsabilidade científica e social. A universidade precisa responder a um feixe de demandas fundamentais da população em geral, mas ela se deturpa se e quando se verga ante a economia neoliberal. Ciência e tecnologia são motores importantes do desenvolvimento, mas podem engendrar mais barbárie se desprovidos de sistemas de freios e contrapesos da reflexão de ordem moral e política. Não há verdadeiro ofício intelectual, quaisquer que sejam os ramos do conhecimento e do saber, se não houver pensamento crítico e autônomo. Por ofício, todo intelectual deveria ser um crítico da sociedade, mas a racionalidade crítica também requer autocrítica. Sem ciência e tecnologia robustas, a sociedade mundial definha e aprofunda ainda mais abismos de pobreza e atrasos. Mas sem as Humanidades e sem um amplo pensamento crítico, reflexivo e antibarbárie, sempre respeitando múltiplas racionalidades, a universidade desperdiça grandes possibilidades de construção de um futuro mais digno da Humanidade. Importante não perder o foco: nossa responsabilidade não é apenas com um bom ensino; é, sobretudo, com os destinos da humanidade em outro tipo de civilização.

Teci estas ideias presumindo que elas não tenham sido *explicações* acabadas sobre a universidade. Modestamente, pretendo que tenham sido *implicações*, isto é, aberturas a múltiplos horizontes de compreensão, de críticas e provocações contra redomas de conforto. Espero que minhas convicções e dúvidas tenham alguma validade. Afinal, se os intelectuais se calam ou são calados, quem falará pela humanidade?

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G. e DAVIS, Todd M. (2000). Desafío Global y respuesta nacional. Notas para el diálogo internacional sobre educación superior. In: ALTBACH, Philip G.; Peterson, Patti MacGill (eds.) **Desafío global y respuesta nacional**. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- AMIN, Samir (2006) **Os Desafios da Mundialização**. Ideias & Letras, Aparecida.
- BARATA-MOURA, José. (2004). Educação Superior: direito ou mercadorria? **Avaliação**, vol. 09. Campinas.
- BARCELONA, Pietro (1992). **Postmodernidad y comunidad**. El regreso de la vinculación social. Madrid: Editorial Trotta.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt (2011). **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt (2012). **Sobre Educação e Juventude**. Conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar.
- BECK, Ulrich (2011). **Sociedade de risco**. Rumo a uma outra modernidade. 2ª edição. São Paulo: Editora 34.
- BENTO Jorge Olimpio (2012). **Corrida contra o tempo: posições e intervenções**. Belo Horizonte; Campinas: Casa da Educação Física; Editora da Unicamp.
- BENTO, Jorge Olimpio (2014). **Por uma Univercidade Anticonformista**. Belo Horizonte; Campinas: Casa da Educação Física; Editora da Unicamp.
- DERRIDA, Jacques (1999). **O Olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade.
- DIAS SOBRINHO, José (2004). Autonomia e avaliação, **Reencuentro**, nº 40. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- DIAS SOBRINHO, José (2005). **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo.

- DIAS SOBRINHO, José (2012). Educación superior como bien público: del principio a la realidad, In: De la Fuente, Juan Ramón & Didriksson, Axel (orgs.), **Universidad, responsabilidad social y bien público**. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- DIAS SOBRINHO, José (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento, **Avaliação**. Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, nº 3. Campinas; Sorocaba.
- DIAS SOBRINHO, José (2014). Educação Superior na sociedade da economia do conhecimento e da informação: novas demandas, novos papéis. In MÜHL, Eldon Henrique, GOMES, Luiz Roberto e ZUIN, Antonio Álvaro Soares (orgs.), **Teoria Crítica, Filosofia e Educação**. Editora da Universidade de Passo Fundo e Editora da Universidade Estadual de Maringá, Passo Fundo.
- FREITAG, Michel (1995). **Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique**. Québec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: Éditions La Découverte.
- GALBRAITH, John Kenneth (2004). **A economia das fraudes inocentes**. Verdades para o nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras.
- GALEANO, Ernesto (2.000). **De Pernas Pro Ar**. A escola do mundo do avesso. São Paulo: L& PM.
- HELLER, Agnes (1999). «Uma crise global da civilização». In *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- HOBSBAWM, Eric (2013). **Tempos Fraturados**. Cultura e Sociedade no Século XX, São Paulo: Companhia das Letras.
- MONTES, Pedro (1996). **El desorden neoliberal**. Madrid: Editorial Trotta.
- MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte (s.d.). Terra-Pátria. Lisboa: Instituto Piaget.
- PESSOA, Fernando (1999). **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras.
- PETRELLA, Ricardo (2003). Le mur mondial de la connaissance, in: BRETON, Gilles e LAMBERT, Michel (orgs.) **Globalización et Universités: nouvel espace, nouveaux acteurs**. Paris: Editions UNESCO/Université de Laval.
- PETRELLA, Ricardo (2005). **El Derecho a Soñar**. Propuestas para una sociedad más humana. Barcelona: Intermón Oxfam.

ROSA, João Guimarães (1956). **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.

SANTOS, Milton (2000). **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.

SLAUGHTER, Sheila y Gary RHOADES (2004). **Academic Capitalism and the New Economy**. Markets, State and Higher Education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

WALLERSTEIN, Immanuel (2005). **Un mundo incierto**. Buenos Aires

2

Ensino superior & ciência: perspetivas para um futuro

Joaquim Mourato¹
Gonçalo Justino²



Palavras-chave: Ensino Politécnico, Investigação e Ciência.

Introdução

Este ensaio resulta de uma visão que se equaciona para o futuro do ensino superior em Portugal, nomeadamente ao nível dos desafios que se avizinham decorrentes do crescimento económico, da coesão regional e da demografia. Como refere a Federação Académica do Porto (FAP, 2013, p.5) “Desenvolver uma visão exequível e séria para o ensino superior, e tentar nela antever o seu futuro, analisando o passado e o presente, é uma tarefa com que se defronta qualquer interessado no sistema educativo português e no desenvolvimento do nosso País.”

O Ensino Superior no século XXI terá que almejar a formação dos seus estudantes para uma realidade quotidiana e profissional

1 Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal e Presidente do CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, o qual é o órgão de coordenação e de representação conjunta dos estabelecimentos públicos de ensino superior politécnico de Portugal.

2 Assessor do CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, Portugal.

completamente distinta da de há duas ou três décadas. Abraçando esta temática, há que determinar, em primeiro lugar, o que necessita a sociedade portuguesa para que o seu desenvolvimento económico, social e cultural seja uma realidade. Ou seja, interessa indagar quais os desafios, económicos, sociais e culturais que serão colocados ao país, os quais, a bem da Nação e do nosso Estado Social, terão que ser ultrapassados, sem nunca esquecer que “Portugal, apesar da sua pequena dimensão é, sem dúvida, um país de difícil e desafiante caraterização.” (Simão *et al.*, 2002, p.1).

É consabido que a criação de riqueza, através da conceção de novos produtos de valor acrescentado, está cada vez mais dependente da investigação e do desenvolvimento científico e já não tanto da utilização intensiva de trabalho, “Daí a necessidade de uma constante atualização do sistema económico e do sistema educativo, de modo a promoverem o emprego e a formação constantes, como indispensáveis à coesão social e a novas aprendizagens relacionadas com os novos saberes e desempenhos.” (Almeida, 2012, p.147).

As reflexões que a seguir se apresentam são resultantes de ilações extraídas pelo CCISP em consequência de um profundo e participado debate com os vários atores intervenientes no ensino superior, desde órgãos de soberania, partidos políticos, instituições de ensino superior, associações académicas, demais académicos, pensadores das políticas educativas e a sociedade em geral.

Atendendo a um desafio global o ensino superior deve, ou pelo menos deveria, desempenhar um papel de especial relevo ao nível da construção da nova sociedade baseada no conhecimento, ou seja “(...) a sociedade do conhecimento, em construção, já não é uma abstração intelectual, mas antes uma vigorosa realidade social e económica.” (Simão *et. al.*, 2002, p. 25).

O futuro do ensino superior & da ciência

Tendo como génese a realidade atual facilmente se constata que o futuro irá obrigar a uma maior necessidade de quadros mais qualificados ao nível de aquisição de novos conhecimentos e competências “Sendo hoje ponto assente que o capital humano atua como catalisador para o crescimento económico, melhorando tanto o nível do rendimento como da produtividade.” (Almeida, 2011, p. 213)

Se num passado relativamente recente bastaria um diploma do ensino básico ou secundário para uma candidatura a um posto de trabalho no setor privado ou na Administração Pública hoje a realidade é completamente diferente. Atualmente, como requisito é exigido, no mínimo, que o candidato seja detentor de uma licenciatura, ou preferencialmente de uma formação de segundo ciclo conducente ao grau de Mestre. As funções que, em tempos, foram desempenhadas por trabalhadores com reduzidas qualificações académicas são hoje desempenhadas por funcionários com qualificações académicas de nível superior. Logo, “Nos tempos que vivemos, se existe uma lógica na vida e no pensamento, ela traduz-se numa perspetiva constante de mudança, o que coloca a pessoa humana em posição de permanente esforço de adaptação a novas situações de vida social e profissional.» (Simão *et al*, 2002, p. 129); portanto, numa realidade expetável, ter uma qualificação académica será apenas um requisito “pró-forma” dos elementos necessários para possibilitar o acesso a qualquer profissão, uma vez que “Não será jamais possível desenvolver um modelo económico, baseado no conhecimento, na inovação, na tecnologia e na cultura, se a economia não assentar num mercado de trabalho qualificado.” (FAP, 2013, p. 44)

Deste modo, as instituições de ensino superior irão desempenhar um papel cada vez mais ativo e relevante na vida dos cidadãos atendendo a que o mercado de trabalho irá exigir uma melhor preparação quer ao nível científico, quer ao nível das competências adquiridas, “Afim, dos três fatores modernos de desenvolvimento – capital, trabalho e conhecimento – é este último, o único que se nos apresenta potencialmente sem limites.” (Almeida, 2012, p. 215). Almeida (2011) continua sublinhando que “(...) simultaneamente, os processos de produção requerem cada vez mais trabalhadores com mais e melhores conhecimentos técnicos, é, por isso, crucial investir cada vez mais na sua formação.” (p. 213). Logo, este rumo, obviamente, irá ter impacto ao nível dos ingressos no ensino superior em virtude do aumento da procura por parte dos interessados.

Outra perspetiva que é inquestionável resulta da maior competitividade concorrencial do tecido empresarial. Para singrarem, numa realidade global, as empresas terão que lançar mão de ferramentas e de processos mais complexos. Atualmente já se atende à inovação tecnológica no sentido em que as tecnologias de topo velozmente

passam a obsoletas, o que implica a constante renovação dos parques tecnol3gicos, bem como dos processos de produção. Assim, conforme salienta Manuel Migu3ens, para al3m de garantir a qualificação dos recursos humanos “(...) o sistema de ensino superior portugu3s garante a maior parte da inovação e da investigação fundamental e aplicada, oferece contributos culturais decisivos e forma grande parte das lideranças que do rumos às empresas,  administração p3blica, ao Pa3s, afinal.” (CNE, 2004, p.11).

Este fen3meno acarretará uma acentuada cooperação entre os setores empresarial e acad3mico. S3 assim as empresas portuguesas se poderão manter na vanguarda do conhecimento e da tecnologia. Portanto, caberá às instituições de ensino superior o papel não s3 de dotar os trabalhadores com as compet3ncias necessárias para vingar num competitivo mundo profissional, como tamb3m de apoiar o tecido empresarial portugu3s no desenvolvimento de novos procedimentos e produtos tecnol3gicos. Assim, existirá um papel mais ativo na investigação, o que por iner3ncia irá competir ao subsistema polit3cnico portugu3s, não s3 pela sua rede e excel3ncia das suas formações, como tamb3m pela sua natureza. No entanto, vozes alertam para o que se pode designar de movimento de aproximação entre os dois subsistemas, polit3cnico e universitário, ou desvanecer das diferenças existentes entre ambos (Kirstein, 1999; Comissão Europeia, 2012) para o efeito registre-se o alerta de Figueiredo *et al* (2013, p. 94) quando se refere que “As instituições universitárias “invadiram” decisivamente o universo dos cursos profissionalizantes e disputam algumas das tradicionais forças do polit3cnico nomeadamente na articulação com o meio empresarial e a tentativa social *embeddedness* em termos territoriais”. Esta premissa tamb3m já foi objeto de recomendação por parte da OCDE³, quando defende que “(...) as universidades não deverão ser compensadas por introduzir áreas de programas que estejam fora da sua principal área de atividade, numa tentativa de recrutar estudantes num mercado cada vez mais competitivo.” (OCDE, 2006, p.32.). O que, igualmente, parece já ter sido descoberto pela EUA⁴ (2013) quando, num estudo recentemente realizado, evidencia que um dos pontos fortes do subsistema polit3cnico se traduz, precisamente, na sua dife-

3 Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econ3mico.

4 European University Association.

renciação competitiva, correspondente à sua distribuição geográfica e ao respetivo apoio à economia regional e local, designadamente, na relação privilegiada com pequenas e médias empresas, as quais constituem a maioria do tecido empresarial português.

Assim, a indústria terá cada vez menor necessidade de recursos humanos para a realização de “trabalhos pesados”, pelo contrário surge a necessidade de colaboradores dotados com melhores conhecimentos técnicos e capacitados para desenvolver trabalhos de maior complexidade, os quais serão cada vez mais especializados numa determinada área científica. Não obstante a necessidade da implementação de uma forte rede de formação de ciclos curtos de ensino superior, julga-se que o trabalhador do futuro necessitará de obter uma formação inicial mais longa para garantir as competências exigidas pelo mundo do trabalho.

Outrossim consubstancia-se no facto dos colaboradores necessitarem de forma regular de ações de formação e de atualização de conhecimentos, fenómeno que se aplica quer estes se encontrem em exercício efetivo de funções quer se encontrem em situação de desemprego. Neste âmbito as instituições também deverão estar preparadas para atualizar os conhecimentos e competências destes trabalhadores, ou até mesmo em alguns casos, de as reconverter em outras competências mais em sintonia com as novas exigências do mercado de trabalho, premissa esta também defendida pela FAP (2013, p.37) quando expõe que “Educar, ensinar e aprender no século XXI implica não apenas uma rigorosa aquisição de conhecimentos, mas também a formação de um espírito crítico, inovador e criativo, juntamente com o desenvolvimento de um conjunto alargado de outras competências transversais.”. Neste sentido, também Almeida (2012, p.177) realça que “(...) face à evolução acelerada do conhecimento, e dos novos instrumentos e processos que o conhecimento vai obtendo como resultado, o tempo em que ao sair da universidade, os graduados, traziam, com os seus diplomas, os conhecimentos de que necessitavam para o resto da vida, acabou definitivamente e as IES deverão ver nisso também um grande desafio e uma grande oportunidade”.

Neste prisma a investigação e a docência, carreiras tão específicas, terão que ser desempenhadas por quem efetivamente tenha motivação, capacidades e competências para o efeito, uma vez que

estas irão, em muito, contribuir para a proporção do desenvolvimento nacional, logo estas carreiras profissionais não se podem traduzir “numa segunda escolha”.

Face ao exposto, a previsão será de um futuro otimista para o ensino superior, sobretudo para o ensino superior politécnico, dado que não bastará a obtenção de uma formação inicial, pelo contrário revestir-se-á da maior importância a obtenção de novos conhecimentos e competências, desempenhando um papel fulcral o ensino ao longo da vida. Conforme se vem defendendo, “(...) a formação ao longo da vida é, em Portugal, uma tarefa educativa tão gigantesca como inadiável, para a qualificação da população em geral, e de um modo especial para a formação contínua de graduados do ensino superior e agentes superiores da economia e da sociedade” (Almeida, 2012, p. 177).

Em jeito de conclusão deste capítulo, também se tem como expectável que o ordenamento jurídico venha a atribuir ao subsistema politécnico, em casos muito concretos, a possibilidade de ministrar os programas de doutoramento, designadamente de cariz profissional, o que até irá ao encontro das recomendações realizadas pela EUA (2013), quando esta Associação realça a necessidade da ministração de doutoramentos profissionais para o Ensino Superior Português.

A quebra da natalidade, a emigração e a migração

Um outro prisma ao qual os decisores políticos e as instituições de ensino superior não podem ficar alheios traduz-se na previsão da evolução da população portuguesa para as próximas décadas. Já Lourtie (2013, p.11) alertava que “O número de candidatos ao ensino superior não cresce, pelo contrário, dá sinais de redução (...)”. Este fenómeno verifica-se, desde logo, ao nível de dois fatores, designadamente o reduzido crescimento da população portuguesa e o aumento exponencial da emigração. A conjunção de ambos irá originar um envelhecimento da população e as projeções apontam para uma redução da população portuguesa nas próximas décadas (ONU, 2013).

Noutro revés, há que, igualmente, atender aos fenómenos migratórios do interior para o litoral, os quais, num passado recente, se têm vindo a acentuar provocando graves assimetrias no

território nacional. Nesta senda tem-se vindo a alertar que ao nível da competitividade verifica-se um claro contraste entre o litoral e o interior do País (Mourato, 2014). Efetivamente, o Índice Económico de Desenvolvimento Regional (INE, 2016) fornece uma visão alargada do crescimento regional, através da sua estruturação em três componentes, a saber: competitividade, coesão e qualidade ambiental. De acordo com este indicador no ano de 2014 “quatro das 25 regiões NUTS III portuguesas superavam a média nacional em termos de desenvolvimento regional global – designadamente as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, o Alto Minho e a Região de Aveiro” (p.1). Este fenómeno da acentuada migração também é alertado pelo Censos (INE, 2012) prevenindo para o facto das zonas de Lisboa e do Porto disporem de uma alta densidade populacional, e o interior do país estar despovoado e economicamente deprimido.

Assim, as redes de ensino superior em Portugal, como defende Almeida (2012, p.233), “(...) terão uma responsabilidade de decisivo relevo na construção da sociedade e economia do conhecimento que está em andamento (...)”. Desde logo, quanto ao fenómeno da emigração as Instituições deverão controlar a oferta em função do número de vagas disponíveis promovendo a “Racionalização do número de cursos de 1.º ciclo, incluindo a harmonização das designações, em todo o ensino superior.” (CCISP, 2013, p.3).

Já ao nível das assimetrias provocadas pela migração as Instituições de Ensino Superior Politécnico, sobretudo as do subsistema politécnico, irão desempenhar um papel determinante na fixação das populações nas regiões do interior contribuindo para o desenvolvimento regional e para a coesão económica, social e territorial de forma sustentável (Comissão Europeia, 2007), sendo que Teixeira *et al* (2013, p.47) sublinham que “Se, por um lado, as IES têm sido vistas pelos governos como um instrumento para o desenvolvimento e crescimento económico das regiões (...), por outro lado, a forma como as instituições servem as regiões é também crítica para as suas estratégias individuais”.

De igual modo, é de destacar que esta é uma matéria muito pertinente para o CCISP de tal forma que o Conselho Coordenador promoveu um estudo para que pudesse ser medido o impacto efetivo do subsistema politécnico nas regiões. As ilações são impressionantes e concluiu-se que o impacto direto das instituições politécnicas nas

respetivas regiões varia entre os 27 e 171 milhões de euros, sendo que o seu peso médio no PIB varia entre os 5% e os 11% da região onde estão inseridas e são responsáveis pelo emprego de mais de 12% da população ativa dos concelhos. Esta pesquisa concluiu também que por cada euro investido pelo Estado no financiamento destas instituições, existe um retorno médio de 4,22€, podendo atingir o máximo de 8,07€ (Alves *et al.*, 2013). “Este é o princípio para que a formação de cariz politécnico se destine não só a responder às necessidades sentidas a nível nacional, mas também às exigências específicas das regiões onde se encontram inseridas as instituições politécnicas.” (Mourato, 2014, p. 124)

Outro dos exemplos de sucesso do subsistema politécnico enquadra-se na área do Empreendedorismo, designadamente no Projeto Poliemprende. O Poliemprende é um concurso de ideias e projetos de vocação empresarial, no qual participam todos os membros do CCISP. O objetivo é estimular o empreendedorismo e proporcionar saídas profissionais através da criação do próprio emprego (Mourato, 2015).

O Poliemprende foi o vencedor nacional na categoria de Investimento em Competências Empreendedoras dos Prémios Europeus de Promoção Empresarial (2013), organizado em Portugal pelo IAP-MEI. Em 13 edições do Poliemprende já resultaram (Mourato, 2015):

1105 projetos, com a participação de 3209 alunos, a criação de 62 empresas (taxa de sobrevivência=71%) e o registo de 83 patentes.

5874 alunos em oficinas de formação (E1, E2) e 243 formações em empreendedorismo.

Mais de 100 professores beneficiários de formação específica.

Estudos avaliativos do trabalho desenvolvido (Ex: o lançamento do livro “Empreendedorismo e Motivações Empresariais no Ensino Superior”).

Logo, outra opção não resta que não a da defesa da manutenção e o reforço da rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico, a qual certamente irá desempenhar um papel de grande relevo

para Portugal no sentido de estabelecer focos de desenvolvimento por todo o País (Continente) e Arquipélagos. De realçar que, a defesa por esta medida não obsta o que já foi defendido ao nível da cooperação institucional no sentido da “Reordenação da rede de instituições politécnicas, no respeito pela sua autonomia e por sua iniciativa, através de consórcios ou de fusões que resultem de um projeto com evidentes mais-valias para o sistema de ensino superior português e para o País.” (CCISP, 2013, p.3) evitando-se assim o desperdício de recursos. O que igualmente também é defendido pela FAP (2015, p.19) quando esta Federação Académica refere que “(...) acredita ainda que a possibilidade de criação de consórcios, como estruturas de maior dimensão assentes na colaboração e motivadas pela adesão voluntária das diversas instituições, é positiva no atual contexto (...)”.

Em suma, constata-se que “(...) a missão da reordenação da rede de instituições é um dever que deve assumir-se enquanto pilar essencial para a sustentabilidade da educação, da economia, do estado social e do País.” (Mourato, 2013, p. 32).

A investigação, o desenvolvimento e a transferência de tecnologia e de conhecimento

Esta área enquadra-se, precisamente, numa das temáticas que o CCISP mais tem debatido e tomado posições públicas, a qual é vista como determinante para o futuro. Efetivamente, um dos alicerces do ensino superior moderno traduz-se na investigação. Esta componente influencia positivamente a qualidade das Instituições de Ensino Superior, bem como a sua oferta formativa, sem nunca esquecer que

“Nesta transformação societal em que o conhecimento passa a ser a pedra-de-toque, não é aceitável que qualquer dos Estados- Membros se atrase na corrida do tempo, dado que isso corresponderá a uma oportunidade perdida, dificilmente recuperável quando se sabe que uma das referências dominantes da própria sociedade do conhecimento é a sua continua evolução ao ritmo da criação de novos saberes e conseqüentemente inovação sob formas diversas de expressão.” (Simão *et al*, 2002, p. 28)

A investigação e o desenvolvimento são determinantes, não só pelo apoio que prestam às empresas e às regiões, mas também pelo seu especial interesse na própria formação dos estudantes. Os próprios estudantes integram projetos de investigação que os capacita para aumentar as suas competências num domínio cada vez mais fundamental fomentando, igualmente, a cimentação de conhecimentos adquiridos no percurso da sua formação académica. Já Rego *et al* (2013, p.135) expressava que “As IES deverão ser percebidas sobretudo como atores estratégicos com capacidade para construir ligações entre os diferentes níveis de governação e os diferentes agentes, os seus objetivos e os seus recursos (...) contribuindo assim para o desenvolvimento territorial”. Logo, não será demais dizer que, sem investigação, não existe ensino superior ou, pelo menos, um ensino superior de qualidade.

As novas tendências direcionam-nos no sentido da economia mundial assentar na inovação tecnológica, investigação e desenvolvimento, destacando o trabalho intelectual e criativo. Para além da colaboração com as PME⁵ através da investigação baseada nas necessidades das empresas, as instituições politécnicas devem promover a «especialização regional inteligente», identificando novas ligações tecnológicas e promovendo a inovação onde as PME possam não ter o *know-how* ou os recursos necessários para a implementar, através de duas vias (CHEPS, 2013):

Apoiar as empresas na melhoria da sua capacidade de inovação, e;

Colaborar ativamente com parceiros locais (empresas e parceiros políticos) de modo a criar agendas comuns para o desenvolvimento estratégico regional.

O legislador português, no seguimento desta tendência, em diversos diplomas, atribui ao subsistema politécnico a missão de produzir investigação aplicada e apostar no desenvolvimento experimental. Assim, entende-se que a aplicação da investigação necessitará de ser mais valorada. Para materializar este princípio deve-se (CCISP, 2016, p. 12):

5 Pequenas e médias empresas.

- Dar maior relevância a indicadores que considerem a investigação aplicada e a transferência de tecnologia, em estreita ligação com a formação pós-graduada, orientada para a resolução dos problemas da investigação social e tecnológica, atendendo ao desenvolvimento e à inovação, com impactos diretos ao nível social, cultural e económico;
- Reforçar a rede de Centros que foquem a investigação aplicada e de transferência de tecnologia associados a *clusters* de desenvolvimento regional, fomentando a inovação e a transferência de conhecimento e a criação artística, e;
- Promover uma linha de financiamento mais direcionada para a investigação aplicada, a ser gerida pela FCT. O financiamento deve ser atribuído aos projetos através de uma base concorrencial entre as instituições de Ensino Superior de ambos os subsistemas e respeitando indicadores próprios.

O crescente número de doutorados nas instituições politécnicas, conjugado com o programa para a criação de emprego científico, corresponde a um elevado potencial de investigação. Estas condições exigem a criação de centros de investigação, em consórcio (instituições politécnicas, empresas, associações e autarquias), avaliados pela FCT e com indicadores ajustados à sua missão.

Também é imprescindível potenciar estas condições com a implementação de um programa de cooperação com as melhores universidades de ciências aplicadas da Europa. O reforço da internacionalização das equipas de investigação das instituições politécnicas é fundamental.

Em suma, fomentando uma política objetiva que vise a promoção da investigação aplicada no ensino politécnico serão estabelecidos instrumentos específicos adaptados à sua missão, os quais serão assentes em parcerias regionais e contarão com o envolvimento das empresas e organizações. Nesta senda, também se irá ao encontro dos desafios operacionalizados não só pelo programa Horizonte 2020, como também pelos programas nacionais temáticos e regionais.

Justiça, também, seja feita à atual equipa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que se tem empenhado na criação

de programas de investigação com o enfoque no desenvolvimento das regiões e na relação de proximidade.

Ao ser valorada a investigação aplicada será reforçado o sistema binário e por inerência será potenciada a diferenciação do subsistema politécnico relativamente ao subsistema universitário.

Ao serem preconizadas estas políticas, em sincronia com a possibilidade de ministração de programas de doutoramento pelas instituições politécnicas, o tecido empresarial português será dotado com todos os recursos e mecanismos necessários para a eleição de uma política de inovação, a qual se manifesta tão necessária para dotar empresas com as ferramentas necessárias para competir no mercado global. Assim, não só é garantida a permanência dos trabalhadores qualificados em Portugal, como o aumento da remuneração média dos portugueses.

Conclusão

A título de conclusão é tido como ponto assente que num futuro próximo as empresas irão exigir aos seus colaboradores a obtenção de mais conhecimentos técnicos, bem como a obtenção de novas competências. Por outro lado, atendendo ao impulso da rápida renovação tecnológica irá ocorrer a necessidade de permanente atualização de conhecimentos e competências dos trabalhadores portugueses, ou até mesmo a sua reconversão. Conforme defende Rippel (*et al*, 2013, p. 109) “A educação é primordial para que ocorram os avanços na tecnologia que é, por sua vez, a principal responsável pelo aumento da produtividade e na introdução de conhecimentos no setor produtivo, fazendo com que o crescimento demográfico seja superado pela produção. Portanto, investimento em educação torna-se essencial para se alcançar o desenvolvimento”.

Às instituições de ensino superior irá competir, sempre, suprir as novas necessidades do mercado de trabalho, as quais, provendo-se de um corpo docente altamente qualificado, terão como missão contribuir para o aumento da formação superior e da atualização de conhecimentos. Neste prisma, não se poderia deixar de entender o ensino superior como tendo o seu papel reforçado na sociedade sendo agora alargado a novos públicos, o que igualmente é salientado por

Lourtie (2014, p. 180) quando realça que “Do lado dos estudantes identifica-se igualmente uma evolução para a diversificação dos perfis daqueles que acedem à educação superior, com a procura por parte de novos públicos, como têm sido designados, mais velhos, com experiência profissional e outras vivências e que procuram o reforço das suas competências”.

O CCISP (2016), verificando que os atuais ciclos de estudo pós-laborais e à distância não estariam a ser alvo da procura desejável, propôs alterar a forma de acesso a estas ofertas formativas, protegendo que os cursos de ensino à distância e pós-laborais fossem enquadrados no Concurso Local e não no Concurso Nacional de Acesso.

No capítulo da ciência considera-se a que a criação de riqueza irá estar diretamente dependente da investigação e do desenvolvimento científico. Por isso com a sua aposta serão obtidos novos produtos e serviços de valor acrescentado. Estes serão resultantes dos processos de investigação e já não tanto no recurso intensivo ao trabalho.

Portugal terá que figurar numa primeira linha de vanguarda e competitiva ao nível do investimento na investigação e desenvolvimento. Ao contrário, corre-se o risco da riqueza global criada não ser suficiente para cobrir as despesas com saúde, educação, segurança social, entre outras áreas.

Pelo exposto, torna-se imperativo apostar não só na investigação e desenvolvimento como também na melhor alocação de recursos e no estreitamento das parcerias entre as instituições de ensino superior e o tecido empresarial.

Finalizando, uma outra vertente que as políticas educativas não poderão descuidar, traduz-se precisamente nos aspetos demográficos. Estes influenciarão as necessidades políticas e estratégias que o país terá que respeitar para utilizar com a maior economia, eficácia e eficiência os recursos disponíveis, o que, inevitavelmente irá ter impacto nos novos ingressos ao ensino superior. Espera-se que a redução do número de candidatos, por efeitos demográficos, seja parcialmente compensada com a redução das taxas de retenção no ensino secundário. Também nesta senda Vieira & Vieira (2013, p. 207) evidenciam que “Em primeiro lugar, a procura depende do sucesso do sistema na manutenção dos alunos na escola até ao

final do ensino secundário. Apesar dos consideráveis progressos já alcançados, um número significativo de estudantes portugueses não conclui a escolaridade obrigatória, e aqueles que concluem o ensino secundário são menos de metade da faixa etária correspondente. As políticas públicas que procuram reduzir as taxas de abandono e aumentar o sucesso escolar no ensino primário e secundário têm um papel importante no fornecimento de estudantes às universidades”.

Assim, com o aumento da idade para a reforma e consequentemente com as necessidades de obtenção de formação superior, da atualização e da reconversão de conhecimentos e competências dos trabalhadores o *target* de interessados poderá mesmo vir a alargar-se, aumentando a possibilidade de recrutamento de novos estudantes por parte das instituições de ensino superior.

Concluindo, a pressão demográfica irá desempenhar um forte impacto nos fatores de produção da economia portuguesa, uma vez que, para contrabalançar uma diminuição nominal do fator trabalho, terá que ocorrer um aumento da produtividade. Assim, é tida como imprescindível a aposta em novas tecnologias e processos produtivos mais eficientes.

O ensino superior politécnico é vital para o desenvolvimento do país e deve aprofundar-se a sua missão institucional, a sua especificidade e a sua ligação ao mercado de trabalho (FNAEESP, 2003). “Para esta meta, a estratégia nacional para o ensino superior deve radicar na defesa de um sistema forte, articulado e responsável face aos grandes objetivos do País, procurando a competitividade e a capacidade de afirmação internacional.” (Mourato, 2014, pp. 136-137).

Referências

Almeida, L. (2011). *O sistema de ensino superior português: Expansão e desregulação. Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto: Media XXI.

Almeida, L (2012). *EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO. Um Estudo Prospectivo do Ensino Superior em Portugal*. Leiria: Jorlis.

Alves, J., Carvalho, L., Carvalho, R. Correia, F., Cunha, J., Farinha, L., Fernandes, J., Ferreira, M., Lucas, E., Mourato, J., Nicolau, A., Nunes, S., Nunes, S., Oliveira, P., Pereira, C., Pinto, S., & Silva, J. M. (2014). *O Impacto Dos Institutos Politécnicos na Economia Local. Uma Primeira Reflexão*. Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

CCISP (2013). *PROPOSTAS PARA O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PORTUGUÊS*. Lisboa: Autor.

CCISP (2016). *MEMORANDO PARA O ENSINO SUPERIOR*. Estudo Inédito. Lisboa: Autor.

CHEPS (2013). *Policy challenges for the Portuguese polytechnic sector: A report for the Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CCISP)*. Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Comissão Europeia (2007). *Organização do sistema educativo em Portugal (2006/07)*. Consultado em 6 Novembro, 2011, através de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf

Comissão Europeia (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process implementation report*. Bruxelas, Bélgica: Education, Audio-visual and Culture Executive Agency.

CNE (2004). *Formas de Governo no Ensino Superior*. (Actas de um Colóquio realizado em 26 de Junho de 2003). Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

EUA (2013). *Portuguese higher education: A view from the outside*. Recuperado a 23 julho, 2013, através de http://www.eua.be/Libraries/Publication/CRUP_final_pdf.sflb.ashx

FNAEESP (2003). *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*, Coordenação Alberto Amaral. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas

FAP (2013). *(ANTE)VISÃO DE UM FUTURO PARA O ENSINO SUPERIOR?*. Moção Global 2013. Porto: Autor.

FAP (2013). *REFLETIR O PRESENTE E OUSAR O FUTURO: POR UM ENSINO SUPERIOR DE EXCELÊNCIA*. Moção Global 2015. Porto: Autor.

Figueiredo, H., Figueiredo, A. M., Lourenço Marques, J. (2013). *DO SISTEMA BINÁRIO À FRAGMENTAÇÃO DO SISTEMA: ALGUMAS NOTAS SOBRE O PRESENTE E O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO EM PORTUGAL*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 71 - 104.

INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos*, consultados a 10 de agosto de 2016 em :http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

INE (2011). *Índice Sintético de Desenvolvimento Regional – 2014*. Recuperado a 19 de agosto de 2016, através de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=249963422&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Kirstein, J. (1999). Information on learning structures in higher education in the EU/EEA countries. Em *EUA trends and learning structures in higher education reports series: Trends in learning structures in higher education (Trends I – Part II)*. Consultado em 15 Março, 2013, através de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf.

Lourtie, P (2013). *REDE DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 11-29.

Lourtie, P. (2014). *Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade*. Revista FORGES. Volume 1. Número 1. 175 - 194.

Mourato, J. (2013). *REDE DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: PERSPETIVA INSTITUCIONAL*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 31-45.

Mourato, J. (2014). *O ensino superior politécnico em Portugal – presente e futuro*. Revista FORGES. Volume 1. Número 1. 109-144.

Mourato, J. (2015). *Entrepreneurship, Science & Growth – Partnerships*. Comunicação apresentada no PPCC Round Table with Mrs Ambassador of Portugal. 24 de setembro de 2015. Varsóvia.

OCDE (2006). *REVISÕES DAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO – ENSINO TERCIÁRIO EM PORTUGAL* – Relatório dos Observadores, dezembro de 2006, recuperado em 18.08.2016 em: http://www.gpe.messec.gov.pt/edicoes/revistasociedade/r31_6.pdf.

ONU (2013). *Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, World Population Prospects: The 2012 Revision*, consultado em 19.08.2016 em: <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>

Rego, C., Abreu, A., Cachapa, F. (2013) *ALGUMAS CARACTERISTICAS DAS REDES DE ENSINO SUPERIOR NA EUROPA*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 129 - 152.

Rippel, V., Lupatini, L., Alves, L., Rippel, R. (2013). *A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO (PARANÁ-BRASIL)*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 107 - 126.

Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Teixeira, P., Rocha, V., Biscaia, R., Fonseca Cardoso, M. (2013). *CONCORRÊNCIA E DIVERSIFICAÇÃO ESPACIAL NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU: UMA COMPARAÇÃO DO CONTRIBUTO DOS SECTORES PÚBLICO E PRIVADO*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 47-69.

Vieira, C., Vieira, I. (2013) *PROCURA DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DETERMINANTES E PERSPECTIVAS. REDE DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: PERSPETIVA INSTITUCIONAL*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. pp. 203-219.

A flexibilização das universidades federais brasileiras: uma nova forma de gerenciamento institucional

Raphael Lacerda de Alencar Pereira¹
Alda Maria Duarte Araújo Castro²



Resumo: As mudanças ocorridas no âmbito educacional, especialmente nas políticas para a educação superior entre o final do século XX e início do século XXI no Brasil, devem ser entendidas a partir das mediações, vinculadas à intensificação dos processos de globalização em um contexto neoliberal. Nesse sentido, importa considerar que o processo de reestruturação e expansão das instituições universitárias federais, necessariamente deve levar em conta o contexto socioeconômico e político em que se materializam as determinações conjunturais. Nesse cenário, a educação superior protagonizou diversas reformas e significativos ajustes estruturais. As orientações educacionais dos organismos internacionais formam parte desses ajustes, objetivando difundir uma proposta que seja mais flexível, mais rápida e realizada fora das universidades tradicionais. As universidades federais brasileiras foram sendo reestruturadas internamente por Decretos e Programas, modificando suas estruturas organizacionais, que tradicionalmente vinham configurando a sua ação. O artigo se estrutura para discutir essa temática em três seções. A primeira parte analisa os principais modelos de organização universitária que se constituíram na estrutura basilar das universidades brasileiras; a segunda discute a reforma do

1 Pedagogo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre pela UFRN e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil. *E-mail:* <raphaeldelucia@hotmail.com>.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil. *E-mail:* aldacastro01@hotmail.com

estado e suas repercussões para as políticas de educação superior, sobretudo na orientação de novo modelo para as instituições universitárias; a terceira parte analisa a forma como o governo brasileiro por meio do Decreto n.º 6.096, de 24/04/2007, procurou reestruturar as universidades federais instituindo um contrato de gestão e flexibilizando o atendimento, com sérias repercussões para o modelo universitário que privilegia a pesquisa, o ensino e a extensão.

Palavras-Chave: Política Educacional; Educação Superior; Flexibilização organizacional.

The flexibility of brazilian federal universities: a new way of institutional management

Abstract: All changes occurred in the educational ambit, especially policies for higher education in the last decades in Brazil should be understood from mediations related to the intensification of globalization process in a neoliberal context. In this sense, it is important to take into account that the restructure and expansion process of federal universities institutions must necessarily consider the socioeconomic and political context, where it is possible to find the conjuncture determinations. In this scenario, the education has played a important role concerning the reforms and structural adjustments. The international organisms form part of these adjustments and they aim to spread a proposal designed for this level of education, one that can be more flexible, faster and implemented outside traditional universities. In this context then, Brazilian federal universities were restructured internally by decrees and programs which changed their organizational structures, that had been handling their action. The article is structured to discuss this topic in three sections. The first part analyses the main organizational university models that were established in the foundation structure of Brazilian universities; the second part discusses the state reforms and policies of higher education, especially in the orientation of a new model for university institutions; the third part analyses how Brazilian government, from the decree 6.096, on April 24th of 2007, tried to restructure federal universities by instituting a governance agreement turning services more flexible with repercussions for the university model that privileges research, teaching and extension.

Key words: Educational policies; Higher Education; Organizational Flexibility.



Introdução

As mudanças ocorridas no âmbito educacional, especialmente nas políticas para a educação superior entre o final do século XX e início do século XXI no Brasil, devem ser entendidas a partir das mediações, vinculadas à intensificação dos processos de globalização em um contexto neoliberal de aprofundamento das diversas reformas no aparelho estatal brasileiro. Nesse sentido, importa considerar que o processo de reestruturação e expansão das instituições universitárias federais, necessariamente deve levar em conta o contexto socioeconômico e político em que se materializam as diversas determinações conjunturais, analisando o objeto no contexto da totalidade em que o geral e o específico se inter-relacionam dialeticamente.

As tentativas de superar as crises estruturais cíclicas do modo de produção capitalista, entre elas a de 1973 ocasionada, principalmente, pela alta do preço do petróleo e que, segundo, Anderson (1995) combinou, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação; e a crise de 2008 com a falência do mercado imobiliário norte-americano, motivada pela política do *subprime*³ intensificaram os processos de globalização como estratégia de reordenamento do capital financeiro, objetivando ampliar uma economia global como novas dinâmicas e fronteiras.

Os países centrais, beneficiados por essa sociedade global, desempenharam um papel crucial na sustentação dessas ideias, utilizando as corporações transnacionais como instâncias de intervenção que criam, modelam e veiculam esses processos de globalização. Nesse contexto, adquirem importância organismos como o Banco Mundial (BM) que, por meio de diretrizes expressas em diversos documentos, passam a exercer influência nas políticas dos países periféricos, assumindo o papel de orientadores das políticas, inclusive, para a área educacional.

A educação em nível superior protagonizou diversas reformas e significativos ajustes estruturais. As orientações educacionais

3 Crédito hipotecário para habitação concedida a indivíduos com incidentes de créditos registrados nos dois anos anteriores, sem emprego estável e já excessivamente endividados (cartões de crédito, empréstimos aos estudantes, crédito automóvel...). Atalli, 2009, p.152.

propostas por esses organismos internacionais formam parte importante desses ajustes, objetivando difundir uma proposta para esse nível de ensino que seja mais flexível, mais rápida e realizada fora das universidades tradicionais, também reformadas. Nesse cenário, as universidades federais brasileiras foram sendo reestruturadas internamente por Decretos e Programas que, modificaram suas estruturas organizacionais que, tradicionalmente, vinham configurando a sua ação.

O artigo está estruturado visando discutir essa temática em três seções. A primeira parte analisa os principais modelos de organização universitária que se constituíram na estrutura basilar das universidades brasileiras; a segunda discute a reforma do estado e suas repercussões para as políticas de educação superior, sobretudo na orientação de um novo modelo para as instituições universitárias; a terceira parte analisa a forma como o governo brasileiro por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, procurou reestruturar as universidades federais, instituindo um contrato de gestão e flexibilizando o atendimento, com sérias repercussões para o modelo universitário que privilegia a pesquisa, o ensino e a expansão.

Instituições universitárias em transformação: contextos e modelos

A universidade é uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. A legitimidade da universidade moderna se instituiu na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, conseqüentemente, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (Chauí, 2003).

Os modelos clássicos de organização universitária, no contexto brasileiro, têm apontado referências, ainda que genéricas, para a compreensão dos processos de desenvolvimento e reforma das instituições universitárias. Diversos estudiosos – entre eles Paula (2009), Saviani (2010), Sguissardi (2011) – utilizam três modelos para a análise da universidade no Brasil: o modelo napoleônico (francês/

centralizado/profissional) direcionado à formação; o modelo prussiano (alemão/humboldtiano/germânico) unindo ensino, pesquisa e extensão; e o modelo anglo-saxão (subdividido em “inglês” e “norte-americano”).

Nesse sentido, referindo-se às definições das três tendências dominantes para a estruturação das instituições acadêmicas europeias que influenciaram os demais sistemas universitários. Magalhães (2004) ressalta a existência de modelos organizacionais que priorizaram diferentes elementos como o conhecimento/investigação, a formação/profissão e a personalidade/educação-liberal. De acordo com o autor:

O primeiro modelo, historicamente identificado com a Alemanha, assumia a criação e transmissão do conhecimento como sendo tarefa central da universidade; o segundo modelo enfatizava a aquisição de capacidades profissionais como estando no cerne da missão das instituições de ensino superior; este modelo encontra-se usualmente ligado ao sistema de ensino superior francês; e o terceiro modelo, modelo anglo-saxônico, que se concentra na formação do “carácter”. Contudo, quer enquanto instituições científicas, quer enquanto instituições profissionais, quer enquanto instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos (Magalhães, 2004, p. 56).

Para Saviani (2010), a origem desses modelos se assenta nos elementos básicos que constituem as universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. A predominância do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil, tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano.

O modelo francês (napoleônico), portanto, se caracterizava por ser formado por uma única grande rede de instituições superiores sob o controle do Estado para atender às suas necessidades e a seu desenvolvimento. As instituições seriam laicas, devendo desenvolver a pesquisa e preparar o estudante para a vida profissional, cultural e para a pesquisa; o diploma se constitui em um instrumento de

trabalho, enquanto o acesso à universidade se dá pelo bacharelado (Rossato, 2005).

No caso brasileiro, esse modelo voltado à profissionalização foi bastante influente, sobretudo na primeira metade do século XX, quando a presença do Estado, no ensino superior universitário foi mais acentuada e se multiplicaram as faculdades isoladas e as primeiras universidades, oriundas da reunião dessas instituições, majoritariamente ligadas ao ensino.

De acordo com Anísio Teixeira (2010, p. 103), as “escolas superiores, resumindo-se às duas carreiras de alto prestígio, a do médico e cirurgião e a do jurista, depois à de engenharia, cujo modelo se inspirou na escola politécnica francesa, eram o que foram para a França as *grandes écoles*, que não soubemos copiar”. É possível destacar no tocante à autonomia, ainda para esse autor, que na “universidade napoleônica e na universidade brasileira, o governo mesmo se apropriou da universidade como órgão da sociedade” (Teixeira, 2010, p. 114).

Referindo-se às consequências da implementação desse modelo napoleônico na França posterior à Revolução Francesa, Charle e Verger (1996, p. 77-78) afirmam que esse “sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialização das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt”. Considerando a situação do espaço universitário europeu de consolidação e expansão dos modelos de universidade, nesse período, os referidos autores ressaltam que:

Se o modelo alemão clássico torna-se cada vez mais influente, os modelos centralizados e estáticos à francesa, assim como o modelo colegial à inglesa, continuam sendo alternativas possíveis. O ensino universitário dota-se de novas funções, mesmo que a pesquisa ou a formação profissional decorram em grande parte de instituições livres ou não-universitárias (Charle e Verger, 1996, p. 91).

Esse complexo processo de desenvolvimento dos modelos de universidade durante o século XIX no contexto europeu apresentou os elementos estruturais básicos que, posteriormente, para Cunha (2007, p. 18), evidenciariam que, o “ensino superior brasileiro incorporou

tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa”.

Objetivando a reconstrução da instituição universitária, como afirma Teixeira (2010):

O renascimento da universidade no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por Humboldt no início do século XIX, em Berlim. A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo (Teixeira, 2010, p. 85).

A tarefa primordial da universidade passa, pois, a ser a pesquisa; o próprio ensino se define pela pesquisa já que apresenta um caráter de descoberta livre, buscada em comum e que é transmitida num ambiente de liberdade acadêmica entre professores e estudantes. A universidade é uma comunidade de pesquisadores que gozam de liberdade acadêmica, rejeitando, portanto, o controle ou a cooptação; os professores gozam de liberdade de expressão, sem censura política no exercício do ensino. A universidade possui autonomia pedagógica, administrativa e financeira (Rossato, p. 165).

No entanto, analisando o processo de crise, tanto de “crescimento” quanto de “vocaçãõ”, Charle e Verger (1996) ressaltam as contradições de um modelo alemão pressionado por significativas mudanças estruturais e grande expansão da demanda por educação em nível superior:

O ideal universitário de Humboldt era destinado a formar pessoas ilustres provenientes da alta burguesia ou da nobreza. A partir do momento em que as universidades são povoadas majoritariamente por jovens (e mesmo, no início do século XX, por moças) que procuram rentabilizar sua formação, e dos quais uma parcela provém do ensino não clássico, menos ligada, portanto, aos valores

humanistas, a orientação dos estudos só pode inclinar-se para a prática, para o utilitarismo e para a especialização. Os governos dos Estados que sempre se encarregaram das universidades depois da Unidade alemã aceitam progressivamente essa tendência, criando estabelecimentos ou carreiras ligadas às novas necessidades de uma sociedade industrial (Charle e Verger, 1996, p. 108).

Essas novas funções da instituição universitária reforçam a necessidade de considerar esses modelos clássicos como referência genérica para a análise dos elementos que inauguraram ou se expandiram para as demais universidades, uma vez que a vinculação entre desenvolvimento das pesquisas promove cada vez mais interesses ligados à economia, inclusive nos países centrais, gerando, portanto, modelos híbridos considerando as peculiaridades de cada conjuntura local.

O chamado modelo inglês, segundo Rossato (2005), deriva das universidades de Oxford e Cambridge (séculos XII e XIII), as quais, por mais de seiscentos anos, foram as únicas na Inglaterra. Ambas eram organizadas sobre uma base colegiada e sobre “colleges” constituídos separadamente e que gozavam de grande autonomia em relação à própria universidade, especialmente para contratar professores e admitir estudantes.

A expansão ultramarina da colonização britânica, importante centro de desenvolvimento do capitalismo mundial, contribuiu para exportar algumas características pragmáticas e especializadas de um sistema variado de instituições de ensino superior com diversos estabelecimentos isolados e “colleges” responsáveis, principalmente, por formar as elites locais.

Destacando as características do processo de desenvolvimento do modelo anglo-saxão de universidade no continente americano, sobretudo as especificidades contextuais, Rossato (2005) afirma que:

O modelo norte-americano conserva fortes traços do modelo inglês devido a toda a história e ao processo de colonização, contudo adaptou-se muita coisa e inovou-se em outras. Embora a universidade tenha surgido nos Estados Unidos somente no século XVII, um século depois da América espanhola, na realidade, Harvard foi criada poucos

anos depois da chegada dos primeiros colonos. A expansão deu-se rapidamente no século seguinte e, no século XIX, os Estados Unidos já eram o país que tinha o maior número delas no mundo. Por outro lado, o forte desenvolvimento do capitalismo contribuiu para o surgimento da universidade-empresa; aos poucos, caracterizou-se um modelo diferente do inglês, ou alemão, embora preservasse muitos traços daqueles. (Rossato, 2005, p. 157).

A universidade americana se transformou em uma empresa formidável de produção de conhecimento. O fenômeno não poderia ocorrer se a universidade tivesse a forma antiga tradicional, ou seja, uma reunião de professores e alunos para estudar. Os objetivos sociais encarnaram-se completamente dentro da universidade. A relação entre a instituição e a sociedade é imediata e direta, sendo a universidade uma agência para certo empreendimento social de cultura, de treinamento profissional e de pesquisa (Teixeira, 2010).

Nesse sentido, para Charle e Verger (1996), o crescimento excepcional da demanda pelo ensino superior se estendeu ao conjunto do mundo e representou um desafio maior para modos de organização universitária concebidos, em geral, por contingentes dez vezes menos elevados e por formações que se acham desniveladas, em relação tanto aos novos perfis dos estudantes quanto às novas demandas objetivas. Todos os modos de organização passaram por uma diferenciação interna crescente, por uma abertura disciplinar máxima, por uma diversificação dos modelos pedagógicos em virtude de novas clientelas sociais e de uma crescente complexidade administrativa dos modos de direção das instituições, geradora de novas tensões entre aqueles que recebem verbas.

Ainda de acordo com os citados autores, especificamente destacando algumas críticas desde a origem do modelo norte-americano, se evidencia que:

Essa flexibilidade de combinações de disciplinas graças à livre escolha dos estudantes é denunciada por determinados teóricos da educação formados na Europa, como Abraham Flexner, que vêem nela uma traição ao ensino propriamente universitário. Na realidade, ela possibilitou a coexistência de populações estudantis

particularmente heterogêneas e a sobrevida de instituições aliando formação técnica, profissional e geral ou científica e atraindo desse modo clientela e contribuições financeiras múltiplas, garantia de sua prosperidade sob a palmatória autoritária de presidentes chefes de empresa. Essa força dos executivos universitários, a fraca intervenção do Estado e a posição subordinada dos professores, apesar de seus esforços para atingir o nível de qualificação europeu, diferenciam profundamente o “modelo universitário americano” dos modelos germânicos e franceses contemporâneos (Charle e Verger, 1996, p. 95).

No Brasil, até a Constituição de 1988, prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades (Saviani, 2010). Se considerados os princípios que garantiriam a presença de traços de cada um dos dois modelos predominantes (francês e alemão), pode-se dizer que dos anos 90 ao novo século predominou a existência de estrutura e organização neonapoleônicas, restando pouco espaço ainda para a existência de universidades neo-humboldtianas (Sguissardi, 2011).

Por esse caminho, o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo, a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. É essa a situação vivenciada hoje quando são produzidos os mais diferentes tipos de instituições universitárias, oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (Saviani, 2010).

Nesse contexto, é possível verificar que a hegemonia norte-americana, no campo do ensino superior brasileiro, ainda não chegou ao fim. Ao contrário, parece sofrer um reforço, como resultado indireto da abertura europeia a essa hegemonia. Após muita resistência, o continente berço das universidades assumiu

como diretriz intergovernamental a reforma de suas instituições de ensino superior segundo os parâmetros estabelecidos no Protocolo de Bolonha⁴ (1999), que vão desde a contabilidade dos estudos até a hierarquização dos títulos acadêmicos (Cunha, 2007).

Analisar, historicamente, o processo de desenvolvimento das universidades brasileiras, principalmente das instituições federais, concernente às influências desses diferentes modelos apresentados, constitui parte importante na busca das mediações que, durante o século XX, construíram e reformaram a universidade em âmbito nacional. Vale ressaltar, historicamente, a coexistência de traços desses diversos modelos. No entanto, a implementação das estratégias neoliberais para a reforma do Estado, nas últimas décadas, influenciou, significativamente, o processo de expansão da educação superior brasileira, e, especificamente, de reestruturação das universidades federais, sinalizando para mudanças na direção do modelo organizacional anglo-saxão.

A reforma do estado e as repercussões para as políticas de educação superior no Brasil

As novas formas de relações intensificadas pela globalização promoveram diversas mudanças na produção material, nos hábitos de consumo e na própria concepção de direitos sociais, relacionados a investimentos públicos e privados cada vez mais imbricados. Ianni (2004) relaciona diretamente a ascensão dos processos globalizantes com o atual estágio do modo de produção capitalista. Para o autor, a globalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo de alcance mundial, ou seja, um processo de amplas proporções que envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações.

4 O Processo de Bolonha é oriundo, entre outras coisas, da necessidade de reestruturar a educação superior em face da exigência de integração de instituições históricas aos novos arranjos socioeconômicos internacionais promovidos, especialmente pelos Estados Unidos e Japão, com suas redes tecnológicas sofisticadas que concorrem na economia mundial. Um ano depois da “Declaração de Sorbonne” (1998), momento em que já se projetava a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), se celebra uma reunião em Bolonha (Itália) onde se aprova a Declaração de Bolonha que dá nome ao processo de reforma do sistema educativo na Europa.

Essas alterações estão estreitamente associadas à emergência de novas formas de atuação dos Estados, influenciados pelas contribuições do neoliberalismo, considerado uma corrente do liberalismo que preconiza a diminuição do Estado na área social e a valorização do mercado e da iniciativa privada. Ressaltando algumas das consequências do neoliberalismo, Harvey (2014, p.172) afirma que:

A corporatização, a mercadificação e a privatização de ativos até então públicos têm sido uma marca registrada do projeto neoliberal. Seu objetivo primordial tem sido abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo de lucratividade. Todo tipo de utilidade pública (água, telecomunicações, transporte), de benefícios sociais (habitação social, educação, assistência à saúde, pensões), de instituições públicas (universidades, laboratórios de pesquisa, presídios) e mesmo operações de guerra (como ilustra o “exército” de contratantes privados que operaram ao lado das forças armadas no Iraque) foi privatizado em alguma medida por todo o mundo capitalista e para além dele (na China, por exemplo).

O discurso neoliberal veicula a ideia de incapacidade do Estado, e a valorização do mercado. Nesse sentido, a solução seria manter um Estado forte em sua capacidade de romper com os sindicatos e no controle do dinheiro, mas reduzido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Nessa direção, diversos países adotaram políticas de corte no campo social, focalizando suas ações, apenas, em setores estratégicos.

Esse novo formato de Estado desencadeou uma série de modificações na forma de prestação dos serviços públicos, o que demandou reformas nas políticas sociais, com repercussão no âmbito educacional. Nesse cenário, o processo de globalização e a ideologia neoliberal, contribuíram para disseminar diretrizes homogeneizadoras para as políticas educacionais e mais adequadas às exigências do novo modelo de gestão. As reformas de Estado, considerando as diretrizes propostas, partem da necessidade de aumentar a capacidade de governabilidade do aparelho estatal por meio da utilização de novas teorias no âmbito da administração pública, combatendo,

a morosidade e a rigidez da administração burocrática (foco no processo) e defendendo, a flexibilidade e a eficiência, fundamentais no atual debate sobre a administração pública gerencial (foco no resultado).

A reforma gerencial se caracteriza pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Exigem-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para isso, entre outras estratégias, a avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto com o produto em detrimento dos processos.

Seguindo esses preceitos para a construção de um aparelho estatal mais moderno e flexível, o Estado brasileiro também passa a se reorganizar. A reforma do Estado passa a ser entendida como uma necessidade imperiosa cujos objetivos são torná-lo mais governável e com mais capacidade de governança, visando não apenas garantir a propriedade e os contratos, como orienta o ideário neoliberal, mas também complementar o mercado na tarefa de coordenar a economia e promover uma distribuição de renda mais justa (Pereira, 1998, p. 33).

A reforma foi concebida para promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as “amarras do modelo burocrático”, a descentralizar os controles gerenciais, a flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. Ademais, contribuiria para a redução do tamanho do Estado mediante políticas privatizantes, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato (Nogueira, 2005).

Nesse contexto, as políticas para a educação superior vivenciaram relevantes transformações, que podem ser percebidas na nova conformação assumida por esse nível de ensino, com base na adoção de estratégias neoliberais que redefiniram a atuação do Estado. As modificações foram sentidas em todos os campos das políticas educacionais, sobressaindo, entre outras dimensões, o currículo, a avaliação, a gestão, o financiamento e a formação dos profissionais para o mercado de trabalho.

Essas modificações foram gestadas e disseminadas por meio de um conjunto de diretrizes manifestadas em documentos e declarações, elaboradas fora do âmbito nacional, em fóruns e conferências mundiais que visavam construir um consenso global para as políticas educacionais. Em face dessas mudanças, as políticas para a educação superior trouxeram algumas peculiaridades no caso brasileiro, e o caráter de focalização com a priorização do financiamento para a educação básica (determinantes para a privatização), quer seja pela falta de recursos do governo federal para atender à demanda por esse nível de ensino, quer seja pela omissão do Estado em considerar que a educação é um direito de todos, ou ainda, pela flexibilização da sua legislação, que permitiu que a expansão ocorresse em todos os níveis e modalidades de educação.

A nova configuração da educação superior brasileira está, em grande parte, atrelada às diretrizes dos organismos internacionais que, sobremaneira, influenciaram a reestruturação das políticas educacionais nacionais ao orientarem medidas para a promoção de diversos ajustes estruturais e seus instrumentos regulatórios⁵. Países periféricos como o Brasil sofreram uma significativa influência desses organismos que assumiram papel decisivo na disseminação de ideologias e foram considerados mentores de diretrizes relevantes para a área educacional.

A concepção de Estado, e as políticas para a educação superior acarretaram uma crise para as universidades que pode ser constatada em diversos níveis; todos eles relacionados com as mudanças estruturais apontadas. É possível observar não apenas a multiplicação de instituições de ensino superior em diversos formatos institucionais no setor privado, como também a tentativa de regular os espaços públicos de formação e investigação com a lógica da iniciativa privada voltada para o lucro.

⁵ Entre os instrumentos legais para o campo educacional elaborados no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e alguns dos Decretos dela decorrentes (2.306/97 revogando pelo 3.860/2001), bem como o Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) destacamos a Lei n.º 11.079/2004, que estabelece as Parcerias público-privadas, a Lei n.º 10.973, que trata da Inovação Tecnológica e, sobretudo, analisa o documento legal que norteou a implantação do REUNI nas universidades federais públicas, o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (Pereira, 2012).

A perda de prioridade da universidade pública nas políticas do Estado foi o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública, ele significou que as debilidades institucionais identificadas, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (Santos, 2005).

No contexto brasileiro, é possível evidenciar que as políticas adotadas para a expansão do ensino, como a privatização e diversificação das instituições, fizeram crescer a oferta da educação superior, sem garantir, porém, o acesso a esse nível de ensino e sua qualidade. O grande crescimento ocorreu, prioritariamente, em instituições privadas e isoladas, com uma graduação realizada em cursos rápidos, ressignificando o modelo universitário que unia a pesquisa, a extensão e o ensino.

Refletindo sobre as consequências da implementação dessas medidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Cunha (2003, p.58) questiona sobre os objetivos da reforma analisada:

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC.

A tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como “parceiro” que contratualiza com as instituições, sem controlar diretamente, mas supervisionando o processo, através de um contrato de gestão, capaz de oferecer um primeiro nível de regulação e controle,

a partir da avaliação e da “prestação de contas”, necessariamente referenciados a indicadores padronizados de desempenho institucional.

Nessa perspectiva, a posição da universidade, no setor de prestação de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária e introduz termos como qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização universitária. Dessa forma, autonomia não passa de liberalização de um mercado muito promissor: o mercado educacional superior. Não se pretende negar as potencialidades das conquistas tecnológicas e científicas das últimas décadas; trata-se, porém, de questionar se o saber produzido na universidade deve ser um instrumento para o conformismo e para a subserviência ao mercado ou uma contribuição para a humanização das relações sociais (Sousa, 2009).

Convém ressaltar que essas medidas relacionadas ao âmbito da gestão vão além de buscar, simplesmente melhores resultados na hora de empregar os recursos públicos; na verdade, refletem, um processo amplo de reestruturação que, ideologicamente, tem sérias implicações e causa profundas mudanças na compreensão dos conceitos de estado, mercado e universidade (reuniversidade, desuniversidade ou “universidade flexível”).

O Decreto n.º 6.096 de 2007 e a flexibilização das universidades federais brasileiras

O argumento que desloca para a administração e gestão do bem público, os motivos das crises que afetam as economias capitalistas, sobretudo as emergentes, desde as últimas décadas do século vinte, é cada vez mais enfatizado. A carência de recursos, oriunda da retirada estratégica do Estado em diversos setores, abre espaço para a discussão sobre a necessidade de utilizar melhor os recursos disponíveis (romper com a gestão burocrática) tendo, como referência, a eficiência e a eficácia na administração pública (reforma gerencial).

Impulsionado por essas diversas orientações para a reforma, o governo brasileiro aderiu aos contratos de gestão como forma de gerenciar os serviços prestados à comunidade. De origem francesa, os contratos de gestão se constituem em uma forma de controle

administrativo sobre as empresas estatais, redesenhando, assim, as relações de público e privado na prestação de serviços à população. No direito brasileiro, ainda que a mesma tendência seja acompanhada, pode-se incluir novos tipos de categoria, como, por exemplo, as já citadas “organizações sociais” (Di Pietro, 2010).

Essa forma de contrato objetiva alcançar melhores resultados administrativos, relacionados à criação de novos instrumentos no âmbito do Direito Público. De acordo com as orientações do CLAD (1998, p. 35), esse tipo de contrato tem como base metas quantitativas e qualitativas definidas *a priori* e, posteriormente, avaliadas. O contrato de gestão também deve definir o que fazer após a avaliação, em termos de penalidades, premiações ou formas de corrigir os erros. Em suma, o contrato de gestão constitui um instrumento que permite tanto uma aferição mais rigorosa da eficiência, da eficácia e da efetividade, bem como um aumento da transparência da administração pública, considerando que a sociedade pode saber, de antemão, quais são, de fato, os objetivos de cada órgão público, seus resultados e o que poderá ser feito para, se necessário, mudar um mau desempenho. Ademais, é um instrumento normativo, uma ferramenta que auxilia o planejamento e pode ser utilizado na administração pública como meio para formalizar o compromisso das partes contratantes com a obtenção de resultados. Nesse documento, devem ser explicitadas as diretrizes e objetivos contidos no plano de governo, as metas a serem atingidas e as ações e recursos necessários à sua execução.

Ainda que a dificuldade de mediação de alguns objetivos possa conduzir para uma avaliação dos contratos que privilegie, apenas, os aspectos quantitativos, de acordo com Araújo e Pinheiro (2010, p. 664), o “contrato de gestão é um dos mecanismos mais utilizados no novo paradigma da gestão pública que considera a contratualização uma das formas mais eficientes de instituir uma gestão por resultados”.

A introdução do contrato de gestão no Brasil ocorreu pelo Decreto n.º 137, de 27 de maio de 1991, no governo Collor de Melo, quando foi estabelecida a possibilidade de firmar contratos entre o poder público e as empresas estatais. No entender de Bittencourt (2005), foi apenas com a Emenda Constitucional n.º 19/98, que essa forma de contrato passou para a alçada constitucional com previsão

no art. 37, § 8.º (destaque para a autonomia gerencial, orçamentária e financeira). Nesse contexto, observaram-se três situações diferentes: a) contrato entre o Poder Público e entidades da Administração Indireta; b) “contrato” entre órgãos; c) contrato entre o Poder Público e “organizações sociais” (sendo, este último, o mais importante para o presente trabalho).

A possibilidade de estabelecer um contrato de gestão do Poder Público com entidades privadas sem fins lucrativos que exercem atividades de interesse público está intimamente relacionada com a Lei n.º 9.637/98, sobretudo nos seus artigos 1.º e 5.º, quando (no art. 5.º) “entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social”., com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1.º (são atividades dirigidas “ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde [...]” (art. 1.º)).

Na área educacional, com consequências diretas na sua estruturação e na forma de gestão, essa “nova” lógica atribui grande importância aos conceitos de eficiência e eficácia, destacando o controle de resultados como fundamental. Ressaltando importantes questões sobre a temática, Araújo e Pinheiro (2010, p. 660-665), especialmente no que se refere à relação entre as instituições de ensino e o Estado, apontam que:

Inverte-se a lógica que presidia as relações entre as universidades federais e o MEC. Agora, privilegia-se o foco nos resultados previamente pactuados, rompendo com o paradigma burocrático até então dominante de foco nos processos. [...] Ao trazer para a agenda dos sistemas educacionais os temas da eficiência, da eficácia, da efetividade, do controle de resultados, da produtividade, dos custos, das metas, dos indicadores e do contrato de gestão, entre outros temas, vincula-se de forma estreita às orientações gerencialistas que têm marcado profundamente a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro, produzindo alterações importantes no modo de funcionamento das instituições.

Inovações como o contrato de gestão evidenciam as consequências, no âmbito das universidades federais, de um modelo de organização influenciado pelo paradigma gerencialista de administração, ocasionando, assim, por meio dos contratos entre o Estado e as universidades, uma lógica de mercantilização de bens e serviços acadêmicos. Aferrando-se à luta por uma universidade como espaço, entre outras coisas, de investigação cultural, de criação, de invenção e proposição.

Assim, por meio de instrumentos regulatórios, a autonomia das instituições educacionais, sobretudo as IES públicas, é reduzida à mera captação de recursos no mercado para manutenção de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo de gestão gerencial difundido nas empresas capitalistas adentra o universo acadêmico, que passa a ser medido pela quantidade de produtos e recursos disponíveis no mercado de editais.

Esse modelo de gerir os serviços públicos, adotado no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) instituídos pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, é composto de oito artigos e lança as bases para significativas mudanças na estrutura das universidades federais na medida em que reforça o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, em nível de graduação, por meio de um melhor aproveitamento dos recursos humanos e da estrutura física existentes. Essa lógica evidencia a tentativa de promover uma expansão pela via da racionalização dos recursos humanos existentes, levando em consideração a pretensão de aumentar a relação professor/aluno e introduzir uma lógica gerencialista, voltada para o controle de resultados nas universidades federais.

A meta principal desse Decreto é definida em seu artigo 1.º, quando destaca, no § 1.º, que o “Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. É importante considerar que, em 2007, no Brasil, essa relação era de 11,9 alunos por professor. Segundo o documento Diretrizes para o Reuni, a “relação de 18 estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, tomando como

referência a carga horária dos professores (art. 57) e estimando-se as salas de aula com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais”. Dessa forma, segundo Tonegutti e Martinez (2012), essa meta foi construída de forma arbitrária e ferindo a autonomia universitária que é assegurada pela própria LDB no tocante à competência para dispor dos currículos e programas dos seus cursos, bem como das vagas que serão fixadas de acordo com a capacidade institucional.

Segundo Araújo (2011, p. 107), as críticas a essa elevação numérica foram intensas, principalmente, pela Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (Andes) que ressalta,

o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, na medida em que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação de turmas e vagas” [...] a flexibilização no regime de contratação de professores expressa o entendimento governamental de que a predominância de docentes em regime de dedicação exclusiva, nas universidades, é dispensável e obstaculiza a ampliação do acesso ao ensino de graduação”.

Essa é uma medida que procura suprir a deficiência de professores, gerada pela grande expansão das matrículas e dos cursos. A abertura de turmas mais numerosas, sem pessoal qualificado e em número insuficiente para atender à demanda, compromete a qualidade do ensino na medida em que a meta de contratação de professores não pode ultrapassar 20% de recursos adicionais no orçamento das universidades.

Considerando que, durante todo o governo de FHC, o investimento nas universidades públicas foi quase inexistente, além de haver cortes no orçamento dessas instituições, provocados pela política de redução do papel do estado no provimento desse nível de ensino e que a recuperação desses investimentos no governo Lula da Silva foi incipiente, o Reuni é visto pela sociedade civil e a mídia como um Programa extremamente positivo pela expansão da infraestrutura existente, pelo aumento do número de vagas em cursos de graduação, entre outras, o que tem dificultado uma ação de reação por parte das IES públicas.

O Decreto n.º 6.096/2007, no artigo 2.º, aponta suas principais diretrizes divididas em seis dimensões que, resumidamente, revelam: a) a necessidade de aumentar as vagas de ingresso (sobretudo no período noturno); redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas; b) a ampliação da mobilidade estudantil (circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas); c) a revisão da estrutura acadêmica (reorganização dos cursos de graduação, atualização de metodologias, busca da elevação da qualidade); d) a diversificação das modalidades de graduação; e) a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; f) a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a básica (Brasil, 2007, p. 1).

As diretrizes estabelecidas para o Programa, de acordo com Araújo e Pinheiro (2010), apontam para a pactuação de resultados, com metas quantitativas e qualitativas, predominando o enfoque de eficiência e flexibilidade, evidenciando uma sintonia com as propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado.

Para compreender a relação entre as universidades federais e o MEC, no tocante à alocação de recursos, é importante analisar o artigo 3.º do Decreto supracitado quando esclarece que o “Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação [...]”. Nesse sentido, o cumprimento das metas é essencial para a liberação dos investimentos, ganhando destaque as questões relacionadas ao planejamento, execução, acompanhamento e gestão.

A ideia de atrelar os recursos financeiros ao cumprimento de metas se articula com as políticas de corte em investimentos nas políticas educacionais, ressaltando os princípios de eficiência e eficácia, defendidos pelos organismos internacionais em consonância com as novas formas de gestão para as instituições públicas. Importante também é considerar as limitações dos aportes de recursos financeiros, como bem especifica o § 3.º do art. 3.º, quando ressalta que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária operacional do Ministério da Educação”. Segundo Tonegutti e Martinez (2008), esse fato já estaria sinalizando para as medidas previstas na PL n.º 01/2007, que é a restrição no crescimento da folha de pagamento de pessoal nos próximos 10 anos. Nesse sentido, não há espaço para expansão, tampouco para a reposição de servidores

e técnicos administrativos, em um momento de expansão como previsto no Reuni; se essa contratação de funcionários não ocorrer de tal forma que garanta o atendimento da demanda crescente das universidades, os serviços serão extremamente prejudicados.

O Reuni estimula as universidades públicas federais a estabelecer termos de compromisso (Acordo de Metas), de forma a receber verbas públicas para cumprir as metas estabelecidas nesse contrato, ou seja, transferir, para a gestão pública, a lógica gerencial da administração por resultados, relacionando “metas”, “prazos” e “indicadores quantitativos” (Chaves, 2009).

Em seu artigo 4.º, o Decreto n.º 6.096/2007 prevê que o “plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitadas a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1.º”. Convém questionar, nesse sentido, como manter a autonomia universitária, princípio tão relevante para a construção da universidade enquanto espaço de crítica contra-hegemônica e formação para a cidadania, relacionando diretamente os objetivos e estratégias de expansão das instituições ao atendimento de metas tão ousadas como as do artigo 1.º desse mesmo Decreto (sobretudo no que refere a uma taxa de conclusão de 90%).

Nesse contexto, o Programa vem se caracterizando como uma continuidade das políticas privatizantes para a expansão do ensino superior brasileiro, objetiva inserir nas universidades públicas federais um modelo de organização fundamentado no paradigma gerencialista de administração, ocasionando, assim, a mercantilização de bens e serviços acadêmicos Chaves (2009). A possibilidade de qualquer universidade federal aderir ao Programa mediante a apresentação de uma proposta instruída em relação aos artigos anteriores é destacada no artigo 5.º do mesmo Decreto.

O art. 6.º, ressaltando ainda mais a importância da prestação de contas nesse processo, destaca que a “proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas”.

De acordo com Tonegutti e Martinez (2008, p. 51), a análise dos aspectos jurídicos do Decreto n.º 6.096/2007 aponta para sua ilegalidade, caso a sua aplicação implique aumento de despesa,

[...] nesse sentido, temos que a Constituição Federal, em seu art. 84, inciso VI, alínea a, estabelece que os decretos do Presidente da República podem dispor sobre *organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos*. Por este motivo, no próprio texto do Decreto há um resguardo para garantir a sua constitucionalidade, que consta em seu art. 7.º, o qual estabelece que *As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação*. Recursos novos demandariam projeto de lei específico e, portanto, na prática o financiamento do REUNI deve ocorrer por remanejamento nominal de recursos, já previstos no plano plurianual em vigor (grifos do autor).

Refletir sobre essas questões leva, em âmbito global, no qual um conjunto de reformas estruturais no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo estão sendo arquitetadas, à compreensão, em âmbito local, da implementação cotidiana de medidas que interferem diretamente na forma de pensar científica e criticamente os espaços acadêmicos nacionais.

Analisando o Decreto n.º 6.096/2007 e suas repercussões para as universidades públicas, Chaves (2009, p. 19) alerta que “como consequência, essa política de expansão transformará as universidades públicas federais numa “organização prestadora de serviços”, com estrutura de gestão voltada para a arbitragem de contratos”.

Para Araújo e Pinheiro (2010), apesar de não mencionar o contrato de gestão como instrumento que passa a regulamentar as relações entre as universidades e o Ministério da Educação, o exame das Diretrizes do Programa revela que é mediante esse tipo de contrato que se explicitam objetivos, prazos, metas, indicadores, recursos e formas de avaliação.

Quase cinco anos após a implantação do Reuni, muitas reformas foram implementadas nas universidades públicas. Algumas das primeiras providências tomadas dizem respeito, principalmente, às reformas e às ampliações das estruturas físicas das universidades e aos concursos públicos para novos docentes. Segundo pesquisa realizada por Martins e Nascimento (2012, p. 15), em 2009, o Reuni poderia ser expresso nos seguintes números:

[...] As Universidades Federais, em número de 39 desde 1995, serão 59 em 2010. Quanto ao número de cursos de graduação oferecidos, em 2007, eram 2350, sendo 630 no noturno. Em 2012, serão 3601, sendo 1299 no noturno. Em 2009, já são ofertadas 43.084 novas vagas na graduação, sendo 22.285 em cursos noturnos e 13.199 em licenciaturas. O maior crescimento relativo de vagas se deu na região Centro-Oeste (74,85%) e o menor, na região Norte (53,97%). Nos anos de 2008 e 2009, foram autorizados 10.982 concursos públicos para docentes; 3.750 concursos para técnicos-administrativos.

Os dados demonstram que, até 2009, houve um expressivo movimento expansionista no interior das universidades públicas, quer seja no sentido da expansão, quer seja pela criação de novas instituições, de cursos novos, como também pelo reordenamento no interior das universidades. Condiionadas a cumprir metas para o recebimento dos recursos financeiros, as universidades tiveram, ainda, que se reestruturar do ponto de vista da gestão universitária, criando mecanismos que possibilitassem controlar e acompanhar o cumprimento das metas. Essa dinâmica é uma das novas formas de implementação desse modelo de gestão, com a introdução da lógica dos resultados nos serviços públicos, orientando-se pelo constante monitoramento e controle desses resultados, sendo necessário torná-los quantificáveis, para assim, supostamente, auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas.

Nesse sentido, dentro dos limites dessa concepção de gestão, é possível prever as metas que, até 2012, serão cumpridas ou que os indicadores de desempenho das instituições públicas poderão chegar a atingir o acordado com o Ministério da Educação; o que não será possível prever é qual será o impacto desse programa na qualidade da educação.

Algumas considerações

Nas últimas décadas, é possível evidenciar diversas mudanças organizacionais na estrutura das universidades federais brasileiras que, gradativamente, foram alterando a forma de atuação dessas

instituições, que tradicionalmente, procuraram pautar suas ações tendo como premissa o ensino, a pesquisa e a extensão. Na atualidade, esses modelos assumem postura mais pragmática e flexível, baseada na lógica do mercado.

O processo de globalização influenciou esse conjunto de mudanças em escala global, sobressaindo a adoção do ideário neoliberal que tem, entre seus objetivos, a redefinição do papel do Estado, que, de executor das ações, ampliou sua função de coordenador e avaliador, com sérias repercussões para as políticas sociais, sobretudo, as vinculadas à educação. As concepções neoliberais sobre o Estado se tornaram hegemônicas; e por isso, direcionaram novas formas de regulação político-institucional, contribuindo para o redimensionamento do seu papel em vários países, definindo reformas que variaram em dimensão e intensidade, tendo em vista as relações estabelecidas entre a sociedade civil e a esfera política.

Vale destacar como fundamental, nessas mudanças ocorridas no estado, uma clara referência à necessidade de modernizar a gestão dos sistemas de educação superior, principalmente nas universidades tradicionais, consideradas rígidas e onerosas, e a necessidade da diversificação institucional, transformando o ensino superior em ensino terciário. É importante ressaltar que essas diretrizes não apenas apontam a necessidade de expandir os sistemas de educação superior, mas também obrigam a rever os modelos de universidade clássicas que deram origem às universidades brasileiras e que ainda perduram no cenário nacional, principalmente no que se refere às universidades federais.

Nesse contexto, dentre os pontos mais importantes da configuração da educação superior brasileira nas últimas décadas, várias modificações podem ser constatadas, como por exemplo: a instituição de um sistema de educação superior mais complexo e distinto de sua condição histórica original; a significativa expansão das instituições privadas; e a massificação da oferta da educação superior por meio, inclusive, da educação a distância. A implementação em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (Reuni) permitiu a consolidação dessas políticas, provocando modificações na estrutura institucional, no sistema de educação e na articulação entre ambos.

As estratégias utilizadas para a flexibilização das universidades se enquadram no significativo reordenamento interno pelo qual

passaram as instituições de ensino superior. Nesse cenário, ganhou espaço o arcabouço jurídico que, entre outras coisas, possibilitou: a comercialização de “serviços educacionais”, como os cursos pagos, especialmente os cursos de pós-graduação *lato sensu*; o estabelecimento de parcerias entre as universidades federais e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas pelas fundações de direito privado; a concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; a criação de mestrados profissionais, em parceria com empresas públicas e privadas, além de outros mecanismos internos de privatização.

Merece destaque, ainda, a instituição do contrato de gestão que modificou, substancialmente, a forma de controle exercida pelo governo central nas instituições de ensino superior e redesenhou as relações de público e privado na prestação de serviços à população. A nova gestão possibilitou acompanhar os resultados previstos pelas instituições mediante o cumprimento de metas e de seu desempenho. A tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como um “parceiro” que contratualiza com as instituições, sem controlar diretamente, mas supervisionando o processo.

Cabe ressaltar que essas medidas relacionadas ao âmbito da gestão ultrapassam a busca por melhores resultados na hora de empregar os recursos públicos; elas refletem, na verdade, um processo amplo de reestruturação que, ideologicamente, tem sérias implicações e causa profundas mudanças na compreensão dos conceitos de estado, mercado e universidade.

Referências

- Alcántara, A. S. & Rocha, M. A. (2006) Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. In: Mancebo, D. & Oliveira, J. F. & Silva Júnior, J. R. (Org.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, p. 125-139.
- Anderson, P. Balanço neoliberal. (1995). In: Sader, E. & Gentili, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Paz e Terra.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nota da Diretoria do ANDES-SN: NOTA: REUNI, Universidade Nova e o «professor-equivalente». Recuperado em agosto, 2011, de http://www.aduff.org.br/documentos/20070816_reuninota.ht
- Araújo, M. A. D. (2011) Responsabilização na administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: Medeiros, P. C. & Levy, E. (Org.). *Construindo uma nova gestão pública*. Natal, RN: SEARH/RN.
- Araújo, M. A. D.; Pinheiro, H.D. (2010). Reforma Gerencial do Estado e rebatimento no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio. Avaliação e políticas Públicas em Educação*, v.18, n.69,p. 639-892.
- Attali, J. (2009) *A crise e agora?* Lisboa. Tribuna.
- Bittencourt, Marcus (2005). Contratos de gestão. [Diretonet: Texto eletrônico, 19 mar. 2005].Disponível em <http://www.diretonet.com.br/artigos/exibir/1970/Contratos-de-gestao>>.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU de 25.4.2007. Recuperado 5 de maio de 2008 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2007/decreto/d6096.htm.
- _____. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Recuperado em 16 de agosto de 2016 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>

Bresser Pereira, L. C. (1998) *Reforma do estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP.

Charle, C. & Verger, J. (1996) *Histórias das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Chaui, M. A. (2003) Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez.

Chaves, V. L. J. & Mendes, O. C. (2009) Reuni: um contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: Chaves, V. L. J. & Cabral Neto, A. & Nascimento, I. V. *Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

CLAD. Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento. *Uma nova gestão pública para a América Latina*. 1998. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Cunha, L. A. (2003) O ensino superior no octênio FHC. *Educ. Soc., Campinas*, v. 24, n. 82, p.

37-61, abr. Recuperado em 12 julho 2016 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000100003&lng=pt&nrm=iso>.

Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP.

Di Pietro, M. S. Z. (2010) Contratos de gestão. Contratualização do controle administrativo sobre a administração indireta e sobre as organizações sociais. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 45/46, p. 1-13, jan./dez. 1996. Disponível em: <<http://pge.sp.gov.br/centrodestudos/revistaspge>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

Harvey, D. (2014) *A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. SP: Ed. Loyola.

Ianni, O. (2004) *A era do globalismo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, L.C.; Nascimento, E.P. (2009). O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: O caso do Brasil. Disponível em <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-433.html> Acesso em 23 de julho de 2016.

Nogueira, M. A. (2005). *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Paula, M. de Fátima. (2009). A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71 – 84, mar.

Pereira, R. L. de A. (2012). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI): repercussões na expansão da UFRN. *Mestrado em Políticas e Gestão da Educação – PPGED/UFRN*, Natal/RN/Brasil.

Rossato, R. (2005) *Universidade: nove séculos de história*. 2.ed. Passo Fundo: UPF.

Santos, B. S. (2005) *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2010). *A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades*. *Poíesis Pedagógica*. v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez.

Sguissardi, V. (2011) Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. IN: BRASIL. *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2.ed. Brasília: INEP.

Sousa, A. S. Q. (2009) *Autonomia Universitária ou liberalização do mercado de ensino superior brasileiro? A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso*. São Carlos: Pedro e João Editores. EDUFRO.

Teixeira, A. S. (2010) *Educação e universidade*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Tonegutti, C. A. & Martinez, M. (2008). O REUNI e a precarização nas IFES. *Revista Universidade e Sociedade*, ano XVII, n.º 41, jan, pp.51-67.

O propósito desenvolvimentista da universidade em angola

Teresa Almeida Patatas¹



Resumo: A Universidade em Angola teve ininterruptamente um propósito desenvolvimentista ao longo da sua história. Embora que, o tipo de desenvolvimento que visava foi-se alterando conforme a política educacional vigente e as necessidades do país. Este artigo tem como objetivos: (1) Apresentar resumidamente os diferentes propósitos desenvolvimentistas que foi tendo a universidade em Angola e dois dos desafios desta no século XXI; 2) Mostrar um caso empírico de como um grupo de universitários percecionam a importância do Ensino Superior em Angola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, no caso da parte empírica foram usados grupos focais. Almeja-se que este artigo possa contribuir para o conhecimento do propósito da universidade nas diferentes fases históricas em Angola: antes e depois da independência e no século XXI. Assim como, de dois desafios da universidade na busca da concretização do desenvolvimento angolano: a internacionalização/globalização e o crescimento populacional em Angola. Sendo os estudantes o objetivo último das IES considerou-se pertinente conhecer a percepção destes, neste caso sobre a importância do Ensino Superior em Angola, aqui, focando o exemplo dos estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe no ano letivo de 2015.

Palavras-chave: Universidade angolana; Propósito; Desenvolvimento; Estudantes universitários.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação. Professora na Escola Superior Politécnica do Namibe. *E-mail:* teresapatatas.angola@gmail.com.

Abstract: Throughout history, the University has constantly had the purpose of developing Angola, even if the type of development intended has been changing according to the educational policy in effect and the country's needs. This article aims to: (1) present, in short, the different developing purposes that the university in Angola has had, and two of its challenges during the 21st century; (2) illustrate an empirical example of how a group of university students perceive the importance of Higher Education in Angola. It is a documental and bibliographical research. Regarding the empirical section, focus groups were used. It is intended that this article may contribute to the understanding of the university's propose throughout the different Angolan historical periods (before and after the independence, and during the 21st century), as well as of two of the challenges the university faced in the search for the achievement of Angolan development (the internationalisation/globalisation and population growth in Angola). Students being IES' ultimate goal, it was considered relevant for their viewpoints of, in this case, the importance of Higher Education in Angola to be known, focusing here on the students of Superior Polytechnic School of Namibe in 2015.

Key-words: Angolan University; Purpose; Development; University students.

Nota introdutória

O propósito da universidade e as Instituições do Ensino Superior (IES) em Angola, país no sudoeste africano, foi-se alterando ao longo da evolução desta instituição centenária nesta ex-colónia portuguesa.

Este artigo tem como finalidade responde à questão “Para que(em) servem a universidade e as Instituições de Ensino Superior?” particularizando a realidade angolana.

Na Lei de Bases do Sistema educativo angolano² a educação tem, como parte dos seus objetivos gerais, a contribuição para o desenvolvimento socioeconómico do país. Uma alocução sociopolítica angolana³ afirma que:

2 Lei 13/01 de 31 de dezembro, artigo 3º, alínea a.

3 In MED 2008 b: 62: não é divulgado o nome ou cargo do autor das palavras.

“Os sacrifícios de hoje vão retirar Angola do subdesenvolvimento para colocá-la na rota do progresso. Por isso, a educação e o ensino são pilares importantes no nosso processo de crescimento e desenvolvimento sustentado. Só com quadros especializados nas diferentes áreas do saber é que temos a possibilidade de gerar riqueza e assim elevarmos a qualidade de vida.” (Jornal de Angola⁴, 2009)

Neste artigo particulariza-se o Ensino Superior angolano, tendo como objetivos: (1) Apresentar resumidamente os diferentes propósitos desenvolvimentistas que foi tendo a universidade em Angola e dois dos desafios desta no século XXI; 2) Mostrar um caso empírico de como um grupo de universitário percebe a importância do Ensino Superior em Angola.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que poderá contribuir para o conhecimento do propósito do Ensino Superior nas fases históricas em Angola e da percepção do papel e desafios da universidade na senda do desenvolvimento angolano. Poderá também cooperar para a compreensão das percepções dos estudantes universitários sobre a importância do Ensino Superior no seu país.

Inicia-se apresentando o propósito desenvolvimentista antes da independência, isto é no tempo colonial, seguido deste no período pós-independência e depois no século XXI. Ulteriormente especificam-se resumidamente dois dos desafios que a universidade angolana enfrenta, ligados ao desenvolvimento nacional, no século XXI: a internacionalização/globalização e o crescimento populacional de Angola.

Tendo em mente que os universitários são os principais percecionistas da realidade do Ensino Superior, considera-se pertinente terminar com um caso empírico apresentando a percepção dos estudantes namibenses, da Escola Superior Politécnica do Namibe, sobre a atual importância do Ensino Superior em Angola.

4 Jornal de Angola, 09/04/2009 [adaptação].

Propósito Desenvolvimentista Antes da Independência

Não existiam estudos superiores em território angolano até à segunda metade do século XX. Em 1958, a Igreja Católica estabeleceu um Seminário com estudos superiores, em Luanda e Huambo. Para quem quisesse progredir para este nível de estudos só havia esta opção religiosa ou então teria que se deslocar ao exterior da colónia, preferencialmente para a metrópole, Portugal.

Anderson⁵ salienta “a educação superior era quase inacessível; só poucos angolanos puderam chegar, alguma vez, a universidades portuguesas.” (Neto, 2014, p.165). Estes poucos eram oriundos de famílias com melhores condições financeiras ou então estavam apoiados por entidades religiosas, porque os salários do nativo comum eram demasiadamente baixos, impossibilitando o financiamento dos estudos para além da quarta classe.

Em território angolano o Ensino Superior começou após convulsões políticas em Portugal, advindas de vários fatores sociopolíticos e dum contexto de instabilidade devido ao confronto de 1961⁶. Segundo Waals (2011), para Portugal não era concebível nem negociável o conceito de libertação nacional angolana. Assim:

Depois das bem-sucedidas operações de luta contra a insurreição de 1961, as forças de ordem portuguesa concentraram-se na determinação de medidas protectoras das áreas económicas importantes no Norte de Angola, para assim garantir a segurança da capital e criar um clima favorável à aceleração do desenvolvimento socioeconómico. (s.p.)

Neste contexto conturbado desponta o Plano Deslandes, “concebido pelo então secretário provincial da educação de Angola, Amadeu Castilho Soares, e aprovado pelo governador de Angola,

5 Anderson, P. (1966). *Portugal e o fim do ultracolonialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. In Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.ª ed.). Chamusca: Zaina Editores. p.64.

6 Confronto em janeiro e fevereiro de 1961 – considerado “o maior massacre de toda a história colonial de África. Mais de 100 000 angolanos foram mortos nesse ano.” (Moutinho, 2000, p. 53).

General Venâncio Deslandes, através do decreto-lei nº 44530, de 1962” (Neto, 2014, p.173), com a proposta da implementação urgente do ensino superior em Angola.

O propósito da implementação do ensino superior em Angola era o de que esta colónia tivesse a sua autonomia intelectual e formas-se profissionais considerados imprescindíveis *para o desenvolvimento local*: “médicos, engenheiros, professores para o ensino secundário e técnicos de agropecuária” (id.).

Este plano também se legitimava pelo fato das universidades portuguesas não se apresentarem eficientes, em tempo útil, de fornecer os quadros que esta colónia precisava para o *seu desenvolvimento sócio-económico, especialmente para combater a pobreza e o subdesenvolvimento*. Deste plano, aparece em 1962, o Ensino Superior em Angola com os Estudos Gerais Universitários (EGU), com duas tutelas: o Ministério do Ultramar e o Ministério da Educação em obediência ao presidente do Conselho. Em conformidade com Langa (2013) os EGU estavam:

Adaptados para os filhos e filhas dos colonizadores portugueses. Apesar do governo português pregar o anti-racismo e defender a assimilação dos africanos ao estilo de vida português, para dar uma face mais humana ao seu regime colonial prolongado, as lacunas notórias do sistema educativo colonial, estabelecidas durante o regime português, asseguravam que poucos africanos iriam alguma vez ter sucesso em alcançar o nível universitário. (p.10)⁷

De acordo com Carvalho (2012) “no período colonial, o acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, [...] nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse [esse] acesso.” (p.52).

⁷ No original: “catered to the sons and daughters of Portuguese colonists. Although the Portuguese government preached non-racism and advocated the assimilation of its African subjects to the Portuguese way of life, to give a more human face to its prolonged colonial rule, the notorious deficiencies of the colonial education system established under Portuguese rule ensured that very few Africans would ever succeed in reaching university level”. p.10.

Os EGU, integrados na Universidade Portuguesa, estavam centralizados em Luanda (cursos de medicina, ciências e engenharias), mas criaram-se também cursos no Huambo (agronomia e veterinária) e no Lubango (letras, geografia e pedagogia). O Decreto-lei 45180, de 5 de Agosto de 1963, estipulava os cursos do EGU. Em 1968 os EGU mudam de designação para *Universidade de Luanda*⁸.

Os dois primeiros anos universitários eram efectuados em Angola, mas os cursos tinham que ser concluídos na metrópole. Numa comunicação de Veiga Simão⁹ (apresentada em Teodoro, 2002) é mencionado que “para se ser licenciado português era preciso vir a Coimbra, Lisboa ou Porto. Portanto, completar os cursos na Metrópole era sinal de manutenção, por via meramente impositiva e administrativa, *dum portuguesismo*.” (p.82). Pois, em Portugal havia o receio que a educação dessas elites nas colónias produzisse o desejo da sua independência territorial.

Em território angolano era diminuta a quantidade dos estudantes universitários, segundo Teta (s.d.), um ano antes da independência nacional, no ano lectivo de 1973/74, eram cerca de 2.354 estudantes. Pois, apesar de haver já opção no território angolano, a maioria dos estudantes preferia as universidades em Portugal. Fituni¹⁰ afirma “os estudantes, obrigados a assimilar a cultura portuguesa, eram compelidos a fazer os seus estudos universitários na metrópole.” (Neto, 2014, p.170).

Teta (s.d.) apresenta uma concepção idêntica à de Almeida (2005) ao salientar que, no tempo colonial, todo o ensino tinha como alvo promover a “população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no *desenvolvimento económico de Angola* [itálico adicionado], assente nos pressupostos técnico-científicos.” (id., p.31).

Segundo Carvalho (2012) o Ensino Superior “reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial” (p.53). Nos últimos anos do domínio português o Ensino Superior conservou-se reduzido aos nativos, nessa época eram cerca de 4 mil

8 Foram ainda as seguintes mudanças de designação: Universidade de Angola (em 1976, pela Portaria 77^a/76) e Universidade Agostinho Neto (1985) – em memória do 1^o Presidente de Angola e 1^o Reitor da Universidade.

9 Extraído de uma entrevista realizada em 1996 por Teodoro (2002).

10 Fituni, L. L. (1985). *Angola: Natureza população economia*. Moscovo: Progresso. In Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.^a ed.). Chamusca: Zaina Editores. p.56.

estudantes universitários, sendo somente 10% nativos angolanos ou de diferentes origens não portuguesas (Neto, 2014). A universidade mostrou-se incapaz de executar eficazmente os ambicionados propósitos desenvolvimentistas.

Propósito Desenvolvimentista Pós-Independência

Em 1975, ano da independência nacional angolana, teve início uma queda qualitativa do Ensino Superior em Angola. Um dos factores cruciais para este desfecho foi o êxodo de professores universitários e consequente défice acentuado de quadros, conduzindo, por exemplo, ao encerramento de alguns cursos.

No período pós-independência o propósito desenvolvimentista do Ensino Superior estava ligado à formação de quadros para iniciar um *desenvolvimento nacional independente, dando um novo suporte estrutural da economia*, pois o anterior havia sido destruído pela saída de quadros nos vários setores que ficaram, assim, seriamente desfalcados.

No entanto, acumulavam-se imensos constrangimentos que impossibilitavam o cumprimento deste propósito. O estado da universidade era de grande debilidade: muitas infra-estruturas destruídas, devido à guerra colonial e à posterior guerra civil, que tinham condições precárias para lecionar, para além da implicada falta de segurança; dificultavam também a sua execução os baixos recursos humanos, didáticos, pedagógicos e económicos.

Outro contribuinte para este resultado precário foi o ambiente de grande incerteza e instabilidade nacional em que se vivia produzindo uma abismal diminuição de universitários. Segundo Carvalho (2012) “com o processo de descolonização, o número de estudantes diminuiu para 1.109, em 1977 há a diminuição drástica de 73,4%” (p.53). Mais uma vez a universidade mostrou-se incapaz de concretizar os pretendidos propósitos desenvolvimentistas.

Propósito Desenvolvimentista no Século XXI

O século XXI encontra Angola mergulhada numa longa e devastadora guerra civil. No entanto, com o apoio estatal e o esforço de

todos os envolvidos, o número de universitários foi crescendo. De acordo com Carvalho (2012) “no período de 1977 a 2002, o número de estudantes do ensino superior aumentou de 1.109 para 12.566, a um ritmo médio anual de 10,2%.” Deu-se também um aumento quantitativo dos docentes universitários de 58,4% no período de 2000-2005, a um ritmo de crescimento de 9,6% ao ano (id.).

Após quatro décadas de conflito civil armado a paz surge em 2002. A reconstrução do país era obviamente prioritária. Neste contexto onde lentamente vai prosperando a segurança e a estabilidade, e apesar das grandes disparidades regionais e fortes desigualdades sociais, dá-se um evidente crescimento da economia e de todos os outros setores.

Procurando o desenvolvimento deste país reconheceu-se a necessidade de quadros, especialmente superiores, para o concretizar. Pairava a preocupante falta de quadros para alavancar a economia do país. Esta alarmante necessidade fez aumentar a demanda e a oferta de IES. Assim, deu-se uma “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (Governo da República de Angola, 2012, p. 37).

A necessidade de implementação de IES em Angola era geral, concludentemente esta foi homologada pelo Conselho de Ministros a Resolução nº 4/07, de 02 de fevereiro, para ser concretizada de modo progressivo e sustentável. Nesta Resolução foi fundamentada a criação de algumas instituições em todo o país. Nesse ano de 2007 foram criadas mais seis universidades públicas com abrangência provincial e foi redimensionada a Universidade Agostinho Neto (UAN)¹¹.

O propósito atribuído ao Ensino Superior em 2009 encontra-se na definição deste subsistema no Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro, artigo 3º:

É o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que *visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País* [itálico adicionado], assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, *bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade* [itálico adicionado]” (p. 3952).

11 Única instituição pública universitária até essa altura.

Ao analisar esta definição verifica-se que o propósito das IES aparece mais amplo, embora ainda seja a formação de quadros para o desenvolvimento económico, não se restringe a este alvo, mas expande-o ao social e à promoção científica e aos serviços comunitários. Estes propósitos aproximam-se dos três desígnios universitários mencionados por Moreira e Barata-Moura (2000): produzir novos saberes (investigação), transmitir a cultura e ensino profissional (ensino/formação) e estabelecer uma ligação à comunidade (prestação de serviços).

O propósito da universidade nos países pobres ou em desenvolvimento é vasto e peremptório. Sobre este assunto Delors (1996) referiu que nesses países:

As universidades devem levar a cabo investigações que possam contribuir para a solução dos seus problemas mais graves. Cabe-lhes, ainda, *propor novas perspectivas de desenvolvimento* [itálico adicionado] que levem à construção dum futuro melhor para os seus países. É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as suas futuras elites e *diplomados de nível médio e superior de que os países necessitem, para poderem sair do ciclo da pobreza e de subdesenvolvimento em que se encontram* [itálico adicionado] [...]. Há especialmente, que *elaborar novos modelos de desenvolvimento para regiões como a África subsariana* [itálico adicionado] [...] tendo em conta cada caso em particular. (p.24).

Em 2009 a UAN foi fragmentada e instituíram-se, a partir das faculdades já existentes, seis universidades autónomas públicas com abrangência provincial pela Resolução nº4/07, de 02 de fevereiro. Segundo o Decreto nº7/09 de 12 de maio a reorganização da rede de ensino superior e as criações de estabelecimentos públicas de Ensino Superior, de âmbito «regional ou provincial, tiveram como alvo a sua adaptação “aos objectivos estratégicos de *desenvolvimento económico, social e cultural do País* [itálico adicionado], em conformidade com os programas do Governo” segundo o Decreto nº7/09 de 12 de Maio¹².

12 Publicado no Diário da República de 12 de Maio de 2009, I Série – nº 87, que “estabelece a reorganização da rede de ensino superior pública e cria novas instituições” (p.1855).

O propósito do Ensino Superior torna a expandir-se, desta vez, para além do desenvolvimento económico e social, acresce o cultural. Este facto leva a inferir que à medida que o país vai-se reconstruindo e consolidando a paz e os seus efeitos, maior é a diversidade do conteúdo do propósito da universidade em Angola.

A preparação de quadros foi crescendo com o aumento de IES aumentando a mão-de-obra interna disponível no país. Roca (1998) afirma que “o impacto positivo da educação no desenvolvimento deve permitir ganhos na produtividade do trabalho” (p.150). Isso foi-se verificando em Angola.

Carvalho (2012) salienta a evolução pós-paz no contexto universitário afirmando que “de 2002 a 2011, o número de estudantes a frequentarem cursos de graduação em instituições de ensino superior em Angola aumentou para 140.016 [...]. Nesse período, o ritmo de crescimento médio do número de estudantes ao ano foi de 30,7%.” (id., p.53). Sobre os professores universitários no período 2005-2011 o aumento foi de 313,8%, de a um ritmo de 26,7% ao ano (id.).

O número das Instituições de Ensino Superior (IES) foi aumentando gradualmente nos últimos anos. Os dados oficiais disponíveis e mais recentes são de 2014, do Sistema de Estatística e Informação do Ensino Superior da República de Angola (SEIES - RA)¹³. Estes revelam que nesse ano existiam a nível nacional 62 IES em funcionamento (22 públicas e 40 privadas), somando 17 universidades, 214 cursos e 146.001 estudantes. Apesar do contínuo crescimento as IES em Angola ainda são em número reduzido tendo em conta a demanda e as necessidades do país, por isso está muito aquém da concretização do seu propósito desenvolvimentista e isso se torna um forte desafio nacional.

Desafios da Universidade Angolana no Século XXI

A universidade enfrenta vários desafios no século XXI, segundo Seixas (2003) “o número crescente de solicitações feitas à universidade coloca o problema da conciliação entre si destas mesmas exigências e o da sua possibilidade de realização, dados os recursos disponíveis” (p.11). Os desafios para a Universidade em Angola são

13 Referentes a 30 de Março de 2014.

imensos, contudo neste artigo apresenta-se apenas dois dos ligados ao desenvolvimento nacional: (1) A internacionalização/globalização; e, (2) O crescimento populacional.

(1) A Internacionalização/Globalização

De acordo com a UNESCO (2004) “O ensino superior é a chave para o desenvolvimento de sociedades baseadas no conhecimento.”¹⁴. No entanto, Santos (2011) questiona sobre a ligação universidade/desenvolvimento, colocando a seguinte pergunta para reflexão:

A nível internacional, dado o conflito entre concepções locais de desenvolvimento autónomo e o modelo de desenvolvimento global, imposto pelas regras da Organização Mundial do Comércio, e tendo em conta o facto de os estados europeus serem estados doadores, será que a universidade poderá contribuir para um diálogo entre modelos diferentes de desenvolvimento? Ou, pelo contrário, será que a universidade fornecerá legitimidade intelectual a imposições unilaterais dos estados doadores, tal como acontecia no período colonial? (p.12).

Angola, tendo em vista o seu desenvolvimento e a competitividade internacionais, pretende ser mais interventiva internacionalmente e isso transforma-se um desafio ao Ensino Superior, como preparador fundamental de Quadros Superiores basilares para a qualidade dessa intervenção. A Política Nacional de Formação de Quadros tem como objectivos gerais:

- a. Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;
- b. Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que

¹⁴ Fonte: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acedido a 11/12/2015.

correspondem às necessidades de desenvolvimento do País;

c. Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa. (República de Angola, 2012, p.10).

Assim é fundamental a formação de quadros num contexto de internacionalização, fortalecendo o desenvolvimento sustentável nacional e enfrentando os desafios da globalização.

Para Martins (2009) a globalização e a competitividade exigem desafios, porque o conhecimento em constante mutação “perde importância relativamente à atitude face ao mesmo, no sentido de dar resposta às exigências e favorecer a aprendizagem ao longo da vida.” (p.46). O autor (id.) afirma que se deve proporcionar aos alunos competências para acompanhar a atual «velocidade dos tempos», numa época de “grande acessibilidade e oportunidade de partilha de conhecimento, mas que luta com a ‘curta’ vigência do mesmo [...] é imprescindível educar para a qualidade, investir nos novos e múltiplos saberes” (p.45).

Embora o alvo seja educar os estudantes universitários para a qualidade, este ainda não foi plenamente atingido devido a factores exógenos e endógenos ao sistema de ensino. Como resultado na preparação universitária dos quadros formados em Angola existem algumas fraquezas, que podem ser consideradas desafios, apontadas na análise SWOT¹⁵ realizada na Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ): “Fracas qualificação dos Quadros, quer no plano de conhecimentos, quer das competências” (p.37); aponta também as “fortes limitações de quantidade e qualidade dos diplomados” (Governo da República de Angola, 2012).

A qualidade é reconhecida como resposta aos desafios universitários pelos investigadores, como por exemplo, Martins (2009) assevera que há “novos desafios ao ensino superior, cuja complexidade das respostas poderá ser ultrapassada por uma aposta na qualidade” (p. 24).

No Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) é salientado “de par com o objectivo de dotar Angola com o número

¹⁵ SWOT, cujas iniciais traduzidas para português são: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

de quadros necessários, é essencial assegurar que a qualidade dos quadros formados é adequada às funções que se pretende que desempenhem e *que seja comparável com padrões internacionais* [itálico acrescentado].” (República de Angola, 2012, p. 25).

Faz parte da atribuição Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT) a promoção da qualidade do subsistema. A qualidade dos serviços prestados pelas IES incide na obediência “de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País.”¹⁶.

O governo do país também acredita que a qualidade é uma resposta aos desafios da universidade angolana. O Presidente da República, Engenheiro José Eduardo dos Santos, afirmou em 2014 “esta verdadeira revolução quantitativa carece agora de uma revolução qualitativa” (Governo de Angola, 2016, p.2).

Para enfrentar os desafios da internacionalização e a globalização a universidade angolana tem que continuar na sua senda da busca de melhor qualidade dos quadros por ela formados, como um pertinente e necessário requisito para responder às necessidades internas e externas ligadas ao desenvolvimento do país.

(2) O Crescimento Populacional

Angola tem uma população em rápido crescimento. Esta foi estimada em 2011 em 21 milhões de habitantes pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), posteriormente, em 2013, foi calculada em 21,47 milhões pelo Banco Mundial¹⁷. Mais recentemente, nos resultados preliminares do Censo 2014 (o primeiro depois da independência) revela-se que “em 16 de Maio residiam em Angola 24.383.301 pessoas, sendo 11.803.488 do sexo masculino e 12.579.813 do sexo feminino”¹⁸. Mais de 50% da população tem menos de 15 anos de idade.

16 Decreto 90/10 de 15 de dezembro, artigo 10º: Qualidade de serviços. p.4.

17 Fonte: https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=3JxIVtu9Ce6r8weEvbxA&gws_rd=ssl#q=angola.

18 Fonte: http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20Censo%202014_FINAL.13.10.14.pdf. P. 41.

Vários fatores contribuíram para o aumento da população, um destes foi que a esperança de vida passou dos 46 anos em 2001 para 51,9 anos¹⁹ em 2012. Outra coadjuvação é o *baby boom* que surgiu depois da paz (instaurada em 2002) associada à redução da mortalidade infantil. De acordo com o PNFQ (2012) há um incremento previsto de 600.000 crianças até 2020. Segundo a estimativa do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) a taxa de crescimento anual é de 2,65%.

As necessidades no sistema educativo ampliaram-se na razão direta do crescimento da população nacional. Quanto ao Ensino Superior o desafio é enorme, pois, segundo o PNFQ está previsto para 2020 um crescimento de jovens (18-23 anos de idade) de mais de um milhão relativamente a 2010, isto é, 3,1 milhões. Os matriculados no ensino superior deverão ser multiplicados por 2,4 vezes atingindo assim os 275 milhares em 2020, passando a ser 1.100 alunos matriculados por 100 mil habitantes. Concludentemente o número de diplomados ao ano irá crescer prevendo-se 22 mil em 2020 e 36 mil para 2025.

Esta previsão revela um desafio enorme para a universidade angolana ao longo do século XXI, pois, para além das carências já existentes do pós-guerra, aumenta a necessidade de acrescer significativamente as infra-estruturas, de modo quantitativo e qualitativo, assim como adaptar as estruturas atuais para fazer face a esta esperada demanda. Estes carecimentos vão-se expandindo em cada novo ano, por isso há o desafio da universidade pensar antecipadamente formas de inserção destes futuros estudantes nos estudos superiores e no mercado de trabalho, de modo a contribuir eficazmente para o necessário desenvolvimento nacional.

Não só de jovens é constituída a população de estudantes universitários angolanos, mas também de um número crescente de adultos na faixa etária dos 25 aos 64, comumente designado de «estudantes não-tradicionais». As razões para o aumento deste tipo de estudantes são: de carácter legislativo, devido à necessidade de aumentar o nível educativo da população; por motivos científicos, sociológicos e económicos, pois vivemos numa sociedade dita do conhecimento, em constante mutação e crescimento. Consequentemente, as pessoas têm necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e competências para manter-se a par ou acompanhar essa aceleração evitando todo o tipo de exclusão, incluindo a profissional. (Oliveira 2007, p.47).

19 Fonte: Indicadores Internacionais de Desenvolvimento Humano (p. 216). Em <http://hdr.undp.org/es/countries>.

Sendo que a esperança de vida em Angola aumentou, como supramencionado, isso implica um crescimento quantitativo de cidadãos mais velhos que, devido às causas acima referidas e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, procuram e irão procurar estudar a nível superior. Assim, no século XXI, as universidades angolanas têm e terão que também dar resposta à necessidade de incluir esta população adulta em crescente número nas suas estruturas, para que esta também possa contribuir com melhor preparação/formação para o esperado desenvolvimento nacional.

Perceção de Estudantes Universitários Namibenses

A universidade tem como objetivo último os seus estudantes. São eles que mostrarão, em primeira mão, se a universidade cumpriu/cumprir o seu propósito desenvolvimentista. Mas, como será que estes percebem a importância atual do ensino superior em Angola? Para dar um exemplo de resposta apresenta-se este caso empírico de estudantes da Escola Superior Politécnica do Namibe no ano letivo de 2015.

A província do Namibe, denominada “Terra da Felicidade”, é uma das 18 províncias angolana. Está situada no litoral sul do país, com uma área de 57.091 km². Tem uma população aproximada de 314.000 habitantes e cinco municípios (Virei, Tômboa, Kamukuio, Bibala e Namibe). A principal riqueza económica é a pesca. Localiza-se a 1.234 km de Luanda.

O propósito da criação do Ensino Superior nesta província foi a de evitar o êxodo de estudantes e da mão-de-obra especializada, pois não havia qualquer IES local e os formados não regressavam à província. Esta situação enfraquecia a economia provincial, e implicava a importação de mão-de-obra externa com todas as consequências implicadas. A primeira IES provincial, «Escola Superior de Ciência e Tecnologia», foi inaugurada em 2004 para estudos até ao bacharelato e tinha como objetivo “formar quadros com nível elevado de formação cultural técnica profissional e científica, para o desempenho de diversas actividades nas diversas áreas do saber.”²⁰.

Numa reorganização da rede das instituições de ensino superior com base no Decreto nº7/09 de 12 de Maio²¹, a instituição passa a

²⁰ Fonte: ESPtN. (2013). Relatório de 06-06-2013.

²¹ Publicado no Diário da República de 12 de Maio de 2009, I Série – nº 87.

pertencer à Universidade Mandume ya Ndemufayo²² (UMN) em 2009, Região Académica VI, e muda a sua designação para “Escola Superior Politécnica do Namibe” (ESPtN)²³. Em 2012 inicia as licenciaturas correspondentes aos seus cursos e em 2014 principia um novo curso, somando assim seis cursos ali lecionados²⁴.

Esta instituição de ensino tem evoluído e assim contribuído cada vez mais para o desenvolvimento local especialmente na mão-de-obra especializada nas áreas que leciona. Em 2014 surgiram da ESPtN os primeiros 60 licenciados de uma instituição pública no Namibe, e em 2015 foram 30.

A evolução dos discentes na instituição está representada na figura (Figura 1) que se segue:

FIGURA 1 – Evolução dos Discentes na Instituição



A partir do PowerPoint institucional divulgado em out.2015. (Usado com autorização da direção vigente na altura)

22 Surge pelo Decreto nº7/09 de 12 de Maio: *Criação de universidade pública da região académica VI*. Constituída por um grupo de oito unidades orgânicas muda em 2015 para seis: 2 no Namibe e 4 no Lubango, após uma reorganização e uma nova delimitação da UMN pelo Decreto Presidencial nº188/14 de 4 de agosto.

23 A sigla da escola leva um “t” minúsculo: ESPtN, para diferenciar-se da outra escola superior que leva um “d” ESPdN (Escola Superior Pedagógica do Namibe). De outro modo teriam as mesmas siglas e criaria confusão. Estas siglas são oficiais.

24 Cursos: Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, em 2014 abriu Engenharia Metalúrgica e de Materiais.

Desde a abertura da instituição em 2005, o número de discentes foi crescendo, exceto em 2013. Devido à crise económica, no ano letivo de 2015 houve um ligeiro retrocesso²⁵.

Numa investigação²⁶ nesse ano de 2015 aos estudantes desta instituição, tendo como um dos objetivos conhecer as percepções em várias áreas dos que ingressam (1º ano) e finalizam curricularmente os seus estudos²⁷ (4º ano), foi questionada a percepção destes sobre a importância do Ensino Superior no país.

Na recolha de dados empíricos, que decorreram em maio do respectivo ano, foram usados grupos focais. Esta técnica consiste, de acordo com Vieira (2008), em criar vários grupos para debater um tópico a fim de saber o que estes pensam sobre determinado assunto. Gomes e Barbosa (1999) consideram que o objetivo primordial desta técnica “é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão” (p.1). Para estes autores (id.) a vantagem desta técnica é “uma grande riqueza de informações qualitativas” (p.1). Nesta investigação os grupos focais tinham como propósito de servir de base para a posterior pesquisa quantitativa.

Realizaram-se três grupos focais nas instalações da ESPtN, cada um com uma duração de cerca de 120 minutos, com o máximo de 12 elementos de cada ano (1º e 4º ano) constituído por 4 estudantes²⁸ (2 homens e 2 mulheres) de três licenciaturas²⁹, nas que há o regime Regular (estudam de manhã) e o regime Pós-Laboral (estudam de noite) sendo a população de estudo 519 discentes (N=519, n=36).

Para pesquisar sobre a percepção da importância do Ensino Superior no país formulou-se a questão «Qual a importância de se

25 Em 2016 são 1852 estudantes. Fonte: Área Académica da instituição, Julho 2016.

26 Efetuada pela autora deste artigo em 2015, com autorização da direção vigente na altura.

27 Para além dos quatro anos curriculares, os alunos têm de fazer um trabalho final do curso, Monografia, de cuja defesa depende a conclusão do seu curso e o seu título académico. Estes alunos são chamados de «finalistas» ou de «alunos do 5º ano», apesar desse ano não existir institucionalmente, sendo difícil de quantificá-los e localizá-los estes não fizeram parte dos grupos focais.

28 Os objetivos da realização dos grupos focais foram transmitidos aos diretores de departamento e aos alunos. Os candidatos foram selecionados pelos diretores do curso segundo as características pessoais, maior interesse em colaborar na pesquisa e disponibilidade de horário.

29 Curso de Contabilidade e Gestão, Engenharia do Ambiente e Biologia Marinha.

ter um curso do ensino superior em Angola?». As respostas consideradas de forma unânime como principais pelos estudantes estão no quadro abaixo (Quadro 1).

QUADRO 1 – *Percepções sobre o Ensino Superior*

1º ANO	4º ANO
Reconhecimento social Inserção laboral Autorealização	Desenvolvimento do país Melhor situação financeira Melhor categoria laboral Obter conhecimentos

Fonte: respostas aos grupos focais

Como o quadro (Quadro1) demonstra a importância do Ensino Superior, segundo estes estudantes são diferentes na variável «ano»: no 1º ano a importância prende-se com os benefícios pessoais que este proporciona, priorizando o reconhecimento social, inserção laboral e auto-realização; contudo para o 4º ano a importância está no desenvolvimento do país seguido dos benefícios profissionais resultantes - melhor situação financeira e categoria laboral e por último a obtenção de conhecimentos.

Estes resultados justificam-se pelo próprio contexto do país. Em Angola, tal como supra-referido, o acesso ao Ensino Superior foi recentemente expandido, sobretudo desde a paz nacional, por isso dá-se socialmente um grande destaque aos possuidores de títulos académicos, o «reconhecimento social». Há ainda a passagem facilitada da licenciatura para o mercado de trabalho, assim como a promoção laboral, com base na escolaridade, garantindo melhor salário e categoria.

A prioridade dada ao desenvolvimento do país pode ser deduzida pelo facto de existirem vários discursos sobre a contribuição individual para o desenvolvimento angolano, sendo este incentivado desde a infância³⁰ do cidadão. Este dever cívico é divulgado na Lei Geral do Trabalho, a qual faz parte do programa curricular dos

30 De acordo com a idade e maturidade, a criança deve colocar as suas aptidões físico intelectuais ao “serviço da nação.” Artigo 3º (Direito ao trabalho) da Lei Geral do Trabalho. Lei nº2/00 de 11 de fevereiro, p.16.

alunos, mas não numa fase inicial, e por isso mais conhecida para os do 4º ano, assim como outra legislação tanto sobre o Ensino Superior como da importância dos quadros no desenvolvimento local.

O governo pretende investir no desenvolvimento do Namibe. Na Despesa de Apoio ao Desenvolvimento (DAD)³¹, “das 18 províncias de Angola, para o período 2013-2017 [...]. Cerca de 47% do total³² das DAD estão concentradas nas províncias do Bié e *Namibe* [itálico adicionado].” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial 2012, p. 200). Com base neste facto, o papel da Escola Superior Politécnica do Namibe, em conjunto com as outras duas (no total são 3 IES na Província, 2 públicas e 1 privada), é a preparação dos quadros superiores de forma a poderem contribuir, cada vez mais, para a realização desse desenvolvimento na Província, de modo sustentável e optimizado, e consciencializar os meus estudantes a serem mais interventivos nessa crucial realização.

Considerações finais

O Ensino Superior angolano sempre teve como propósito o desenvolvimento de Angola. No entanto, o tipo de desenvolvimento pretendido foi-se alterando conforme a época histórica: Antes da independência, no tempo colonial, era o *desenvolvimento do tipo socioeconómico*, especialmente o económico; após a independência foi o *desenvolvimento nacional independente, dando um novo suporte estrutural da economia*; já no século XXI, o desenvolvimento aparece mais amplo, embora ainda seja o *desenvolvimento económico*, não se restringe a este, mas amplia-o *ao social e à promoção científica e aos serviços comunitários*. Pode-se depreender assim que à medida que Angola vai-se reconstruindo e fortalecendo a paz, maior é a amplitude do conteúdo do propósito desenvolvimentista da universidade em Angola.

Em todas as épocas históricas esse propósito da universidade angolana ficou aquém do esperado e bem abaixo dos padrões pretendidos pelos seus implementadores. Os factores que contribuíram

31 No Plano Nacional de Desenvolvimento [PND] 2013-2017 do Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012.

32 A previsão aponta para 641 Mil Milhões de Kwanzas.

para este resultado são endógenos ou exógenos ao sistema de ensino. Todavia, Angola continua a lutar para uma maior concretização do propósito universitário na senda do necessário desenvolvimento nacional.

No século XXI a universidade cresceu em Angola, mas ainda em quantidade e qualidade insuficientes para realizar o seu propósito. Esta enfrenta vários desafios, dois destes são: a internacionalização/globalização e o aumento da população nacional (com o conseqüente crescimento previsto da demanda). O primeiro desafio tem como uma das respostas a qualidade do Ensino Superior e o segundo a preparação prévia deste para a inclusão de uma população estudantil em acelerado crescimento.

No caso empírico foram apresentadas percepções de universitários do Namibe, em 2005, sobre a importância do Ensino Superior em Angola. Os resultados dos grupos focais utilizados na pesquisa justificam-se pelo contexto do país: inserção e promoção laboral dos licenciados, garantindo-lhes um melhor salário e categoria e reconhecimento social. As respostas diferenciam-se segundo o ano em que apenas os do 4º ano priorizam a importância do Ensino Superior no desenvolvimento do país, talvez devido ao conhecimento legislativo já adquirido no seu percurso académico e por eles valorizado.

Em suma, pode-se afirmar que Angola continua a carecer de quadros superiores para o seu pretendido e necessário desenvolvimento. Para a adequada formação destes quadros servem as IES angolanas. Na busca de um maior e melhor contributo e concretização no desenvolvimento nacional no século XXI, o Ensino Superior precisa melhorar quantitativamente e qualitativamente. Este é um alvo, cuja execução deve envolver e comprometer todos os atores deste subsistema de ensino de crucial e reconhecida importância em Angola.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2005). O papel dual da educação em Angola colonial: instrumento de repressão ou agente transformador da realidade?. In *Ensaaios*. União dos Escritores Angolanos. Acedido em 05/02/2014 em: www.ueangola.com.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, nº 9/2012 - Pobreza e desigualdades sociais – ensino superior, p. 51-58. acedido a 22-03-2015. Disponível em <http://ras.revues.org/422>.
- Decreto nº 70/10, de 19 de maio*. (2010). Diário da República. I Série – nº 93. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia [MESCT]. Acedido a 25/08/2015 em www.minct.gov.ao/verLegislacao.aspx?id=436. E Estatuto_organico_do_MESCT.pdf
- Decreto nº 7/09, de 12 de maio*. (2009). Diário da República. I Série – nº 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).
- Decreto nº 90/09, de 15 de dez*. (2009). Diário da República. I Série, nº 237. Aprova as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Acedido a 15/08/2015 em: www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto_subsistema_do_sistema_do_Ensino_Superior.pdf.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. RioTinto: Asa.
- ESPtN (2013). Relatório do dia 06/06/2013. Namibe.
- Gomes M. E. S. & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais em www.educativa.org.br, em {9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19}_Tecnica de Grupos Focais pdf.pdf.
- Governo da República de Angola. (2012). *Sumário Executivo: Estratégia Nacional de Formação de Quadros [ENFQ]*. Luanda: autores.
- Governo de Angola. (2016). *Quantificar*. Boletim Informativo PNFQ, Jan. Fev. Mar 2016. Luanda: UTG/PNFQ.
- INE. (2014). *Resultados preliminares do Censo 2014*. Acedido a 20/12/2015 em http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Preliminares%20%20Censo%202014_FINAL.13.10.14.pdf

- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese speaking African Countries: a five country Baseline Study*. South Africa: African Minds.
- Lei 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação (2001). Diário da República. Luanda.
- Lei Geral do Trabalho (2011) Imprensa Nacional. E.P.
- Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: contributos do desenvolvimento cognitivo*. S.I: Editorial Novembro.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: autores.
- Moreira, A. & Barata-Moura, J. (Coord.). (2000). *Estudos – ensino superior e competitividade*. Vol.II. S.I.: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior [CNAVES].
- Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português - 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nações Unidas. (2014). *Indicadores Internacionais de Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. Acedido a 01/10/2015. Em: <http://hdr.undp.org/es/countries>.
- Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (3.ª ed.). Chamusca: Zaina Editores.
- República de Angola. (2012). PNFQ Plano Nacional de Quadros 2013-2020. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares Do Presidente da República, Casa Civil.
- Roca, Z. (1998). “Crianças de rua” em Angola: Alternativas à exclusão educacional. *Revista Intervenção Social*, 17/18, 139-170.
- Santos, B. de S. (2011). A encruzilhada da universidade europeia. *Revista: Ensino Superior*, 41- jul./ago. e set. 2011, 9-15.
- Seixas, A.M. (2003) *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.
- Teta, J.S. (s.d.). *Educação superior em Angola*. Acedido a 11/08/2014 em www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2009). Comissão Nacional da UNESCO - Ministério dos Negócios Estrangeiros. *A UNESCO e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)*. Acedido a 11/12/2015 em <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel.html>.

Vieira, S. (2008). *Como escrever uma tese*. (6ª ed.). S. Paulo: Atlas.

Waals, W.S. Van Der. (2011). *Guerra e paz – Portugal/Angola (1961-1974)*. Alfragide: Casa das Letras.

Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza: desafios para o século XXI

Nathali Gomes da Silva¹
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²



Resumo: O presente texto visa compreender as representações sociais, relativas ao ser e estar na Docência Universitária, dos docentes do Ciclo Básico dos cursos inseridos nas “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco. Utilizamos como base teórica a Teoria das Representações Sociais a partir da perspectiva cultural de Moscovici (1978) e Jodelet (2005) no campo da Docência Universitária. A pesquisa foi de caráter qualitativo com 14 docentes do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPE por meio da aplicação de um questionário semiprojetivo. Os resultados apontaram que os professores universitários pesquisados possuem representações sociais de pertença a docência universitária que são próprias de seu grupo, mas carregam também representações de docência universitária do grupo maior em que estão inseridos – o grupo dos professores universitários. A docência universitária, – para esse grupo, nas relações e interações dos sujeitos no cotidiano –, assume concepções, valores, comportamentos que lhes são próprios e justificam seus discursos e práticas. Isso é compreendido pelos docentes, que percebem as dinâmicas e comportamentos que norteiam esse espaço e confirmam e propagam

1 Pedagoga e Mestre em Educação no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

2 Professora Doutora na classe de Adjunto lotada no Dept^o de Administração Escolar e Planejamento Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

essas práticas. Nesse sentido constitui-se em um desafio para o presente, uma maior atenção para a oferta de uma formação continuada de caráter pedagógico que possa debater aspectos amplos e atuais da docência universitária, mas que também compreenda e considere as características próprias de cada curso, uma vez que esses possuem peculiaridades, lacunas e práticas específicas.

Palavras-chave: Docência Universitária. Professores das Ciências Exatas e da Natureza. Representações Sociais.

Social representations of role and function of being and acting in the university teaching of exact sciences and nature: 21st century challenges

Abstract: The present paper aims to understand the social representations related to being and acting in the University Teaching practice of professors from the Basic Cycle from the courses inserted in the “Exact Sciences and Nature” area from Federal University of Pernambuco. The Theory of Social Representations is used as theoretical framework from Moscovici (1978) and Jodelet (2005) cultural perspective about the University Teaching field. The research followed a qualitative approach with 14 professors from the Exact Sciences and Nature Center of UFPE through the application of a semi projective questionnaire. The findings highlight that the university professors who participated in the research have social representations of belonging to university teaching which are unique of their group, but also carry representations of university teaching of the bigger group in which they belong – the group of university professors. The university teaching assumes conceptions, values and behaviors which are unique and justify their speeches and practice to this group in their relations and interactions among participants in their daily practice. This is acknowledged by professors that realize the dynamics and behaviors that guide this space and confirm and spread those practices. On this regard, it constitutes itself as a challenge to the present, a bigger attention to the offer of continuing education of pedagogical character that can debate wide and current aspects of university teaching, but that can also understand and consider particular characteristics of each course, since they have peculiarities, gaps and specific practices.

Keywords: University Teaching. Professors of the Exact Sciences and Nature area. Social Representations.

Introdução

A passagem do século XX para o século XXI, legitimou a ampliação da docência universitária. A partir do debate que aconteceu na Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação (UNESCO,1998). No ambiente acadêmico a docência universitária tornou-se objeto de inquietações buscando idealizar o conhecimento em um processo operacional, distanciando-se do paradigma da racionalidade técnica

Neste sentido, a docência universitária vem se tornando um tema que tem alcançado certa centralidade nos debates no campo da Educação Superior por seu papel na formação dos sujeitos, como também por sua influência no meio social, contudo ainda apresenta lacunas no que diz respeito a políticas de investimentos nesse lugar. Tal preocupação está relacionada à qualidade quanto à estrutura das instituições, o ensino aprendizagem, e as relações presentes no seu espaço resultando em numerosas pesquisas e debates com o intuito de traçar reflexões que visem à melhoria no desenvolvimento das instituições superiores e na formação de seus participantes.

Ferenc e Saraiva (2010) assinalam que o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, tendo-se iniciado o processo de redemocratização brasileira, passou-se a debater a articulação entre a formação e a atuação desses docentes para a constituição das bases que comporiam uma “boa docência universitária”.

Em outras palavras, iniciava-se um processo de pensar e refletir sobre a docência universitária, questionando-se as concepções de docência, então associadas à ideia de “quem sabe, logo sabe ensinar”. Segundo essa concepção, a relação professor/estudante era concebida de forma hierarquizada, pois o primeiro era visto como o detentor do saber e o segundo, o estudante, entendido como uma “tábula rasa”. Essa forma de conceber o ensino baseava-se em um modelo de acordo com o qual os docentes não avaliavam suas práticas para resignificá-las, mas reproduziam as vivenciadas, enquanto estudantes, com seus professores (CUNHA, 2009; ESTRELA, 2010).

Dessa forma, a preocupação com a docência universitária, na década de 1990, levou a repensar-se o lugar destinado à formação

desse profissional, enfatizando, assim, a necessidade da constituição da profissionalidade e identidade desse sujeito em sua prática pedagógica que, por sua vez, requer conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2006).

De acordo com Esteves (2010), o grande “nó” das universidades foi a explosão mercadológica que proporcionou uma grande entrada das camadas populares nas instituições, antes destinadas à elite. Conforme destaca Zago (2006), o acesso desses estudantes à universidade se deu a partir da massificação das camadas populares da sociedade e, conseqüentemente, da necessidade de uma ampliação da escolarização, como também da falta de emprego para esses jovens, levando-os à busca por maior qualificação profissional. Isso requer do profissional docente o desenvolvimento de outras estratégias para dar conta desse novo perfil da população acadêmica.

Ainda segundo Santos (2005), o modelo capitalista e a globalização promoveram uma nova configuração da universidade, levando-a a perder o seu lugar de prestígio e a massificar o ensino. Isso ocasionou uma crise hegemônica desse conhecimento, de legitimidade de sua função formadora e, conseqüentemente, institucional. Diante disso, esse autor destaca os atuais desafios propostos a essa instituição: a transformação do modelo universitário em um modelo “pluriversitário”, em que o conhecimento torna-se contextualizado, transdisciplinar, dialógico e heterogêneo (SANTOS, 2005).

Isso nos leva a concordar com Dias Sobrinho (2010), para quem afirma que a democratização e expansão universitária não deve se limitar ao acesso e à permanência dos estudantes, mas estender-se ao currículo, à gestão, à própria democratização interna das instituições e à infraestrutura delas. Há, com isso, outro desafio que a universidade precisa enfrentar: “[...] produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 172).

O enfrentamento a esses desafios não só legitimará a universidade como formadora da crítica, apesar dos ideais neoliberais e mercadológicos, mas também promoverá uma transformação social, econômica, cultural e política, viabilizando a erradicação de muitos dos problemas sociais (CORDEIRO, 2006; DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008).

Nessa perspectiva, ao direcionarmos nossa atenção para o contexto em que foi pensado o papel de uma instituição responsável, desde sua fundação, pela formação crítica do sujeito, percebemos que a universidade passa por (re)significações de concepções e valores devido ao momento em que a sociedade vive e é transformada. Assim, é exigido também do docente universitário conhecimentos e competências que o possibilitem atender com qualidade as demandas sociais, visto que a docência universitária deixa seu *status* e passa a ser questionada, avaliada.

Tal avaliação do e no contexto do ensino superior, como ponto de partida para o debate sobre esse trato pedagógico, vem contribuir para refletir-se sobre a prática e a formação desse docente universitário com o intuito de constituir-se a profissionalidade desses sujeitos. Isso evidencia a necessidade de uma formação que ofereça subsídios para a atuação desse docente na relação ensino aprendizagem (CUNHA, 2006; CORDEIRO e RAMOS, 2013).

Dessa forma, cabe ao professor universitário estar em constante construção de conhecimentos, uma vez que houve transformações na dinamicidade e exigências postas à universidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento desses estudantes, direcionando as aprendizagens para a atuação profissional. Isso implica a necessidade de uma formação contínua que não se limite ao espaço e ao tempo na graduação. Além disso, faz-se necessário pensar sobre o currículo dessas instituições a fim de que ele passe a atender as realidades e exigências sociais sem, contudo, ignorar-lhes o caráter crítico e de produção de conhecimentos.

Designadamente, a docência universitária se configura com características próprias desse espaço de formação, visto que envolvem aspectos pedagógicos, conhecimentos específicos, éticos, profissionais, pessoais e a efetivação da carreira, a fim de alcançar a qualidade desejada na formação dos estudantes, direcionando-os às aprendizagens. Dessa maneira, faz-se necessário voltar-se a atenção para a formação dos profissionais docentes, pois, ao serem exigidos conhecimentos específicos de sua profissão, os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano (ZABALZA, 2004; ENRICONE, 2009).

Tal espaço formativo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), artigo nº 52, apresenta características

específicas que a diferenciam das demais Instituições de Ensino Superior por se tratarem de

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Para Zabalza (2004) esse espaço possui características que o diferenciam dos demais tornam-no um ambiente “complexo e multidimensional” (p. 10), que reúne políticas e currículo específico, ciência e tecnologia, professores e mundo profissional, estudantes e mercado de trabalho. Tais características se entrecruzam e influenciam umas as outras sem perderem seu caráter formativo.

Ainda nessa discussão, Sales e Machado (2013) afirmam que, durante muito tempo, a docência se encontrava associada ao domínio de conteúdos específicos, sendo, também, o principal requisito para a contratação desses profissionais. Contudo, essa crescente exigência na educação superior e as novas configurações em que se encontram, demandam uma qualificação dos profissionais docentes, que acaba por influenciar na construção de representações sociais de docência, por esses profissionais, por ter como característica essa “multidimensionalidade”.

Nesse contexto inferimos que a constituição da docência universitária constitui um objeto próprio de representações sociais, uma vez que compreende aspectos externos e internos à própria formação docente, perpassando por construções históricas, políticas e sociais – tanto em nível macro da sociedade como em nível micro, nas histórias de vida de cada sujeito –, e envolvendo a significação e

(re)significação de representações, valores e discursos que influenciam as condutas dos grupos.

Essa Teoria vem recebendo uma aceitação no campo de pesquisas em educação desde finais de 1980 e início de 1990, devido à complexidade e pluralidade das questões e problemáticas e fenômenos presentes nesse campo e que acabam por influenciar discursos e práticas (MACHADO, 2008).

Dessa forma concordamos com Correa (2008) e Soares e Ribeiro (2008), que também percebem essa construção da docência universitária como algo do universo coletivo e, ao mesmo tempo, individual, tornando-se, assim, um espaço próprio de influência na elaboração e (re)elaboração de representações sociais que, por sua vez, atuam diretamente em seus discursos e práticas. Faz-se necessário, com isso, pensar uma formação específica a fim de proporcionar uma (re)significação das práticas desses profissionais (SOARES e RIBEIRO, 2008).

Assim, a docência universitária vem se firmando enquanto concepções, políticas, funções, características e atribuições, construídas no desenvolvimento de sua trajetória, contribuindo assim para a significação e (re)significação de representações sociais. Contudo, nos colocamos diante da problemática quanto à presença dessas representações por docentes das áreas de formação específica sobre essa docência universitária. No presente momento, na área das Ciências Exatas e da Natureza, por essa se constituir um lugar pouco investigado e que apresenta grandes questionamentos no que concerne a prática docente, formação pedagógica e concepções sobre o “ser docente”.

Levando isso em consideração, este trabalho busca compreender as representações sociais, relativas ao ser e estar na Docência Universitária, dos docentes do Ciclo Básico dos cursos inseridos nas “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco. Em outras palavras, como os docentes universitários no campo das Ciências Exatas e da Natureza constroem representações sociais a cerca do sentimento de pertença ao grupo e a função que exerce nessa docência.

Metodologia

O presente estudo apoia-se na abordagem qualitativa a qual, de acordo com Minayo (2007), direcionam o olhar do pesquisador para as interações e significados que os sujeitos atribuem às realidades sociais, considerando suas histórias, crenças e valores que, por sua vez, não podem ser quantificadas. Contudo, está baseada na Teoria das Representações Sociais, em que o olhar da investigação volta-se para a maneira como esses sujeitos constroem suas representações a respeito de algo e enfoca esses sentidos e significados, uma vez que esses sujeitos possuem um universo simbólico bem estruturado em relação aos objetos sociais que precisam ser representados para responder as questões presentes na própria sociedade e conduzir suas práticas (ABRIC, 1998), uma vez que essa Teoria tem por objetivo compreender o sujeito em suas ações de comunicação diante de fenômenos sociais, na tentativa de explicá-los, a fim de tornar familiar o que, outrora, era estranho. Deseja-se, ainda, possibilitar uma convivência não só entre os sujeitos de um determinado grupo social como também entre grupos (MOSCOVICI, 1978; BEN ALAYA, 2011; SANTOS et al., 2014).

Esse trabalho constituiu como campo a Universidade Federal de Pernambuco, contudo, o nosso olhar voltou-se, mais especificamente, para o Centro que concentra os cursos das Ciências Exatas e da Natureza com a participação de 14 docentes universitários que lecionam nesses cursos.

Para tanto, utilizamos o questionário semiprojetivo onde auxiliou-nos na compreensão do processo de elaboração de representações sociais pelo grupo investigado. Tal questionário, permite ao pesquisador compreender como esses sujeitos projetam suas realidades externas a partir de concepções internas, atribuindo-lhes pensamentos, emoções, valores (MOURA, 2008). Esse instrumento consiste na complementação de frases. A partir de uma determinada temática ou trecho de frase semiestruturada, os sujeitos constroem um texto dando continuidade ao pensamento iniciado, tomando como referência suas representações acerca do objeto em questão (MOURA, 2008).

Sendo assim, para a identificação dos participantes, foi utilizada a nomenclatura da Letra “Q” referente ao questionário, seguido de um número de 1 a 14, correspondente a resposta dada pelo docente.

As respostas foram analisadas com base nas técnicas de Análise de Conteúdos de Bardin (1988) como também na Teoria das Representações Sociais, que nos permitiu compreender como essas representações estão estruturadas e são partilhadas pelo grupo, possibilitando também conhecer os sentidos e significados atribuídos ao ser e estar na docência universitária no contexto dos professores das ciências exatas e da natureza. Dando origem ao eixo temático a seguir.

Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza

Com o intuito de compreender como os professores representam seu papel e sua função de ser e de estar na profissão na docência universitária no campo das Ciências Exatas e da Natureza, solicitamos aos participantes que completassem a frase “O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...”. Os enunciados advindos dessa frase nos permitiram elencar quatro categorias: a) *exigências próprias da docência universitária*; b) *exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*; c) *fatores relevantes na ação docente nas ciências exatas e da natureza*; d) *sentimentos associados à ação docente nas ciências exatas e da natureza*.

Salientamos que as duas primeiras categorias – “Exigências próprias da docência universitária” e “Exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza” – emergiram da divisão dessas exigências feita pelos próprios docentes ao responderem a questão solicitada. Dessa forma, percebemos que os docentes organizam seus discursos levando em consideração o contexto que é próprio da docência universitária, contudo não descartam as especificidades da docência no universo em que estão inseridos – o Centro de Ciências Exatas e da Natureza –, que precisa ser levado em consideração no momento de sua atuação.

a) Exigências próprias da docência universitária

No que diz respeito a essa categoria, adveio-nos a compreensão de que, para esse grupo, o exercício da docência é o mesmo,

independentemente do contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva observamos o surgimento de três grupos distintos de respostas que, apesar de estarem interligados, apresentam suas especificidades.

O primeiro grupo de respostas está relacionado às exigências da docência universitária quanto à atenção do professor para com os estudantes, no sentido da “**comunicação**”, “**motivação**” e “**convencimento**”, como podemos perceber nas colocações a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“um esforço **comunicativo** no sentido de conciliar os patamares da realidade observada através da ciência, da linguagem que codifica a própria ciência [...], e da linguagem mental do discente que é desenvolvida e moldada todo dia.” (Q12)

“**convencer** (em seu sentido mais amplo) o(a) aluno(a) da necessidade de ter disciplina e dedicação em sua formação técnica básica. **Motivar** os alunos para enfrentar uma formação longa e exigente.” (Q13)

Esses enunciados para onde apontam a “**comunicação**” e “**motivação**”, nas representações desses sujeitos, tornam-se, nesse contexto, fundamentais para a concretização do ensino aprendizagem. Contudo, percebemos que tais representações sociais, no contexto em que são proferidas, apontam que, como esse processo se dá na interação entre os sujeitos (professor-estudante), no momento em que o docente passa a “**comunicar**”, “**motivar**” e “**estimular**” o estudante, acaba por se eximir da interação como ator da ação de ensinar e aprender simultaneamente e passa a ser apenas um colaborador, ou “**facilitador**” para que o conhecimento – que se encontra externo ao estudante – passe a ser “**absorvido**” por ele (BECKER, 2012). Ou seja, esse docente acaba por desenvolver práticas tradicionais que o direcionam ao objetivo, pois o conhecimento é visto como algo superior e fora do contexto do estudante, e o docente tem por dever “**comunicar**”, ou até “**desenvolver e moldar todo dia**” (Q12) esse estudante.

Em contraponto a essa compreensão, Anastasiou e Alves (2004) acreditam que a construção do conhecimento no processo

de ensino aprendizagem – o que elas chamam de “lógica dialética” –, é mediado e reflete nas relações e interações mútuas e contínuas entre professores e estudantes. São essas relações que irão contribuir para a atribuição de significados distintos a esses conhecimentos e, assim, originarão outros novos.

Nesse sentido, Becker (2012) assinala que, no ensino em ciências exatas, faz-se necessária a compreensão de que os sujeitos constroem conhecimentos a partir das relações e sentidos atribuídos aos conteúdos e conceitos. Assim, não dá muita importância às concepções que norteavam o universo docente como sabedor e detentor do conhecimento e aponta a necessidade de uma formação de caráter pedagógico que minimize as lacunas básicas presentes nesse processo de construção do conhecimento.

Em nossa análise, verificamos também que o segundo grupo de respostas revela, justamente, a necessidade de esses profissionais atualizarem-se tanto em sua área específica como em conhecimentos didático-pedagógicos, conforme podemos perceber nos enunciados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“[...] ainda uma necessidade de atualização didático-pedagógica devido ao avanço da informática.” (Q3)

“[...] que o professor tenha sempre atualizações na área técnica, pois no mundo de hoje as coisas evoluem muito rápido.” (Q10)

Como vimos nos enunciados acima transcritos, essa necessidade dos professores de estarem em constante formação decorre das exigências e dinamicidade surgidas na sociedade e impostas aos docentes, pois, cada vez mais rápido, o conhecimento torna-se efêmero e ultrapassado (SANTOS, 2009). Esses profissionais, por sua vez, veem nas formações as ferramentas necessárias tanto ao acesso a esses novos conhecimentos como à reflexão sobre suas práticas em sala de aula, pois, no momento em que um novo conhecimento surge, faz-se necessário pensar sobre estratégias que permitam fazer a “ponte” entre o docente, o estudante e o saber (TRINDADE, 2010).

Ainda de acordo com Becker (2012), os conhecimentos didático-pedagógicos oferecem subsídios que auxiliam nessa “ponte”.

Essa compreensão da necessidade de formações de caráter didático-pedagógico reflete na prática desses docentes, como podemos constatar em um terceiro grupo de respostas.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“[...] principalmente a disponibilidade de uso de novas práticas pedagógicas utilizando a Web ainda desconhecida da grande maioria dos professores.” (Q3)

“Ser aberto a novas ideias e abordagens não convencionais. Gostar do que faz. Ter um desejo inventivo, isto é, de ser criador de novas técnicas, métodos, algoritmos, abordagens, teorias.” (Q6)

Notamos, a partir dessas colocações, que esse grupo de docentes atribui sentidos à prática, chamando para si a responsabilidade de estar aberto não só às relações estabelecidas no contexto da sala de aula como também às novidades tecnológicas que visam, segundo eles, auxiliar nas técnicas e métodos de ensino aprendizagem.

Percebemos, assim, que esse grupo diferencia-se do primeiro, visto que há a compreensão de que a construção do conhecimento se dá em um contexto relacional e não de forma verticalizada (do professor para o estudante). Por isso, esse grupo aponta a necessidade de conhecimentos pedagógicos. Isaia, Bolzan (2009) e Becker (2012) contribuem para essa discussão ao afirmarem que, no momento em que o docente dedica-se às formações e aos conhecimentos didático-pedagógicos, passa a (re)significar suas ações e, conseqüentemente, o saber do estudante.

Cientes, então, de que a docência universitária exige formações e saberes de caráter didático-pedagógico, decorrentes não só do contexto da formação e da prática como também das concepções, interações, ao nos determos no contexto das Ciências Exatas e da Natureza, percebemos que as exigências tornam-se mais específicas, conforme é possível verificar a seguir.

b) Exigências próprias da docência universitária nas ciências exatas e da natureza

A presente categoria aponta as especificidades da docência nas ciências exatas e da natureza, possibilitando-nos compreender se tais especificidades se diferenciam das demais docências. Assim, notamos três grupos de respostas em que se concentram essas particularidades: o primeiro diz respeito à necessidade de conhecimento e domínio dos conteúdos matemáticos; o segundo, ao envolvimento com o raciocínio lógico-matemático; e, por fim, o terceiro aponta uma relação “concreta/exata” dos conceitos matemáticos.

O primeiro grupo, referente ao conhecimento e domínio dos conteúdos matemáticos, aponta a necessidade de preparo desses docentes em relação aos conteúdos e conceitos relativos à disciplina que vão ensinar. Dessa forma, os professores destacam que, para o ensino em ciências exatas e da natureza, precisam dominar os conhecimentos da área em que atuam, conforme podemos constatar nos enunciados transcritos abaixo.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“conhecimento sólido de assuntos avançados.” (Q1)

“domínio em matemática.” (Q6)

Ao analisarmos essas respostas, observamos que essa “exatidão” enfatizada por esses docentes diz respeito às exigências em relação a esses profissionais quanto à necessidade de construírem conhecimentos “sólidos” presentes nesses contextos de ensino. Dessa maneira, podemos inferir que, segundo esses docentes, tais conhecimentos, no campo das ciências exatas, não admitem erros, o que sinaliza representações sociais que os distinguem das demais docências por sua “exatidão” e “rigor” com que a compreensão, a formação e os conceitos são tratados. Becker (2012) corrobora essa inferência ao concluir que, no momento em que o professor significa o ensino aprendizagem em matemática como algo rigoroso, exigente, de difícil acesso e destinado a poucos, haverá pouca probabilidade de sucesso nas relações em sala quanto à construção do conhecimento, pois esse

docente adota estratégias de repetição e exaustão no processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o segundo grupo de respostas, que aponta o envolvimento com o raciocínio lógico-matemático de caráter dedutivo, como é possível verificar nos enunciados abaixo registrados.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“apreciar demonstrações de modelos hipotético-dedutivos [...]” (Q6)

“[...] resolver e pesquisar sobre assuntos que envolvam raciocínio lógico.” (Q7)

“[...] saber realizar deduções lógicas utilizando passos de afirmações científicas.” (Q14)

A partir das expressões “hipotético-dedutivos”, “raciocínio lógico” e “deduções lógicas”, presentes nos três enunciados acima, inferimos que, no contexto das ciências exatas e da natureza, ainda persistem representações sociais segundo as quais as aprendizagens, nessa área, denunciam para a presença de “dons” e “talentos”, uma vez que os termos “deduções-lógicas”, “hipotético-dedutivo” de acordo com o dicionário Aurélio, Ferreira (2000), são termos associados a suposições, inferências que vão da causa para o efeito, hipóteses que indicam a presença de conhecimentos não comprovados, mas prováveis. Isso reafirma o caráter excludente perpetuado pelos sujeitos que atuam nessa área de conhecimento ou se dedicam a ela, visto que, para eles, o conhecimento nesse campo torna-se acessível por meio apenas de muita dedicação, sendo, por isso, destinado a poucos, aos que estão empenhados para tal atividade (BECKER, 2012). Consequentemente, tais representações induzem práticas escolares que acabam por reafirmar tanto o sucesso como o fracasso daqueles que “conseguem”, ou não, aprender os conhecimentos matemáticos.

Sigamos, então, para o terceiro grupo de respostas relacionadas ao fato de as ciências exatas serem percebidas como algo puramente concreto, exato, como o próprio nome sugere. É o que podemos verificar nos enunciados abaixo transcritos.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“entendimento que as ciências naturais visam explorar e entender a natureza, [...] entender que o experimento é o único juiz da verdade.” (Q2)

“[que] não é uma questão de opinião concordar ou não com uma lei natural.” (Q5)

Esses enunciados apontam a compreensão de que, para alguns docentes, o processo de ensino aprendizagem em ciências exatas não admite espaços e momentos para subjetividades ou “achismos”, ou seja, é por meio da comprovação real que se pode afirmar se determinado fenômeno é verdadeiro ou não. Essa concepção de conhecimento reafirma a representação dessa área como a que trabalha com “ciência dura”. Essa forma de conceber a ciência teve origem no século XIX, com o Positivismo (ARANHA e MARTINS, 1992) e perpetua-se no atual século, nos debates e discussões. Assim, há uma legitimação desses sentidos nos discursos e práticas dos sujeitos envolvidos nessa área de conhecimento.

Dessa forma, percebemos que as representações sociais quanto à docência universitária, de maneira mais ampla, e, especificamente, nas ciências exatas e da natureza, apesar de apontar nuances de práticas construtivistas ainda apresentam-se ancoradas no ensino tradicional. Para tanto tomamos como referência Luckesi (2005; 2011) ao afirmar que o ensino tradicional objetiva o produto final da aprendizagem. O estudante pelo seu próprio empenho é educado para atingir metas que compreendem a sua formação.

Essa constatação nos reporta a Jodelet (2005) para quem, por mais inovadoras que pareçam ser as concepções, haverá tentativas de imposição de representações mais fortes socialmente. Assim, notamos que, em sua maioria, os enunciados dos docentes que apresentam práticas “inovadoras” são permeados por indícios de práticas ligadas ainda ao tradicionalismo, ainda presente nas representações relativas à docência do grupo.

Também percebemos que, além das exigências quanto à docência nessa área de ensino, outros fatores que interferem na atuação desse profissional foram elencados pelos professores participantes

de nossa investigação. Esses fatores, por merecerem nossa atenção, passaram a compor outra categoria de análise da qual trataremos a seguir.

c) Fatores relevantes na ação docente nas ciências exatas e da natureza

Essa terceira categoria, como já anunciado, nos possibilitou olhar para outros fatores que muitas vezes são desconsiderados ou não percebidos, contudo são responsáveis por justificar a presença de concepções e práticas que perpassam o universo da ação desses sujeitos.

Ao atentarmos para as colocações dos docentes, notamos o uso de expressões referentes à relação ensino aprendizagem desejada, tais como: **“paciência”, “dedicação”, “envolvimento”, “criatividade”, “foco”, “concentração”, “energia”, “tenacidade” e “força de espírito”**. Contudo, ao analisarmos, uma a uma, essas expressões inseridas nos textos elaborados pelos participantes, percebemos que elas se aplicam a contextos distintos, mas ocorrem simultaneamente.

O primeiro contexto agrupa as palavras **“paciência”, “dedicação”, “envolvimento”, “energia”, “tenacidade” e “força de espírito”**. Tais palavras podem estar relacionadas à ação do docente na dinâmica em sala de aula, na relação professor-estudante, como observamos nos enunciados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“paciência para lidar com muitos alunos com carências lógicas e expressivas.” (Q1)

“muita dedicação e paciência para cobrir a lacuna de conhecimentos dos estudantes.” (Q3)

A partir dessas colocações, podemos inferir que essas representações sociais estão quase sempre associadas às deficiências dos estudantes quanto ao conhecimento das ciências exatas. Dessa forma, acabam por influenciar na maneira como as aulas são conduzidas, como os estudantes são avaliados e como ocorrem as relações que permeiam esses espaços e encontros.

Becker (2012) coloca que tais representações construídas historicamente fazem parte do senso comum desses profissionais e são responsáveis por uma idealização do professor em relação ao estudante, a qual não se concretiza na realidade. Assim, perpetua-se um “desarranjo social” no processo de ensino aprendizagem, pois, na medida em que essas “lacunas lógico-matemáticas”, trazidas pelos estudantes, não são preenchidas pelos docentes, esses recorrem a fatores associados a “dedicação”, “força de espírito”, “paciência”, etc, para dar conta de tais lacunas. Contudo, continuam a reproduzir suas práticas e passam a fingir que ensinam, enquanto que aos estudantes cabe procurar outros meios para preencher essas lacunas ou fingir que aprendem.

O segundo contexto, por sua vez, está ligado às palavras “dedicação”, “energia”, “criatividade”, “foco” e “concentração”. Esses termos se relacionam ao preparo desse profissional para o exercício da docência com o objetivo de alcançar esse estudante e suas “deficiências” de aprendizagem, conforme podemos perceber nos enunciados registrados a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“ser criativo [...], ser criador de novas técnicas, métodos, algoritmos, abordagens, teorias.” (Q6)

“foco, concentração e muita energia [...] Tempo para gastar com esse aluno.” (Q8)

Tais colocações apontam a necessidade de esses profissionais construírem conhecimentos e metodologias cada vez mais adequadas aos estudantes que adentram ao espaço universitário, levando os docentes à procura de conhecimentos de caráter didático-pedagógico que os subsidiem na atuação da docência nessa realidade acadêmica.

Esses estudantes, por sua vez, possuem conhecimentos dinâmicos e efêmeros, exigidos pela sociedade, e adentram ao espaço universitário com esses conhecimentos, passando a exigirem do docente a contínua relação com tais conceitos e propostas, contudo apresentam carências que precisam ser preenchidas para a efetivação do processo de ensino aprendizagem (PACHECO, 2003; LODER, 2009).

Ao analisarmos as inferências aqui elencadas, percebemos que as representações sociais elaboradas por esse grupo de profissionais, conforme já constatamos, oscilam entre o ensino tradicional e o construtivista, e apontam uma preocupação com esse estudante em formação. Dessa forma, essas representações orientam práticas que promovem tanto a relação direta entre professor e estudante como a busca por subsídios que fundamentem a prática desse docente em sala de aula.

Remetemo-nos, assim, a Selbach (2010), para quem o ensino em matemática precisa ter como principal, se não único objetivo, construir um saber que capacite os estudantes a fazer reflexões sobre a realidade para transformá-la. Por isso, a ação do docente no processo de construção e reconstrução do conhecimento exige esforços, “dedicação”, “criatividade” etc., pois o foco passa a ser a aprendizagem do estudante.

Ainda nesse contexto de discussão e diante das colocações sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes, percebemos que esses profissionais também associam sentimentos ao exercício da docência no contexto de atuação das ciências exatas e da natureza, como podemos perceber no próximo tópico.

d) Sentimentos associados à ação docente nas Ciências Exatas e da Natureza

Essa última categoria emergiu das falas dos docentes, ao serem questionados quanto às exigências percebidas na docência das ciências exatas e da natureza. Como sabemos que os sentimentos estão associados às representações sociais que um grupo de sujeitos constrói sobre um determinado objeto (ARRUDA, 2014; XIMENES, 2008), percebemos que os sentimentos aqui elencados são fundamentais na elaboração de discursos e práticas desses profissionais.

Em relação a esse aspecto, notamos que os sentimentos desses sujeitos circulam em torno do “**prazer**”, do “**gostar**”, mas sem desprezar o “**rigor**” exigido pela disciplina. Essas conclusões podem ser percebidas nos enunciados transcritos a seguir.

O ensino no campo das Ciências Exatas e da Natureza exige...

“envolvimento e prazer com a medida certa de rigor.”
(Q5)

“gostar do que faz.” (Q6)

“primeiramente que o indivíduo goste de problemas relacionados com a Matemática.” (Q7)

Ao voltarmos a nossa atenção para as três colocações acima registradas, percebemos que os termos “**prazer**” e “**gostar**” são de fundamental importância para a atuação desses profissionais, pois, ao relacionarmos-os com o contexto em que foram formados, verificamos uma associação direta com a prática desses docentes em seu contexto de formação e atuação.

Dessa maneira, podemos inferir que as representações sociais formadas a partir desses sentimentos originam-se da prática e são destinadas a ela, orientando os docentes quanto às tomadas de decisões, à maneira de planejarem e atuarem nas relações ensino aprendizagem e professor-estudante, na forma como esses estudantes são avaliados e os docentes elaboram suas concepções.

Também observamos que as representações desses docentes quanto a seus campos de atuação são contraditórias. Ora estão orientadas pelo tradicionalismo, permeado pelo “rigor” advindo das ciências exatas e da natureza, ora, em determinados momentos, são norteadas por novas formas de compreender o processo ensino aprendizagem, à medida que percebem a necessidade de rever essas práticas engessadas e adotar concepções e ações que permitam um novo jeito de ensinar.

Essa percepção quanto à necessidade de revisão das práticas tradicionais constitui-se em um desafio, uma vez que advém das realidades vivenciadas pelos docentes no atual contexto da sociedade, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e a ciência passa a ser questionada. Conseqüentemente, os docentes são convocados a considerar novas formas de pensar e conceituar as práticas de ensino, tomando o estudante como alvo principal dessa dinâmica (LOPES, 2011).

Conclusão

Tendo por objetivo compreender as representações sociais, relativas ao ser e estar na Docência Universitária, dos docentes do Ciclo Básico dos cursos inseridos nas “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco, observamos como se dá o processo ensino aprendizagem nesse campo. Vimos que, de um lado, está o professor das ciências exatas, que ensina com rigor e cobra do estudante resultados exitosos. Como não foram formados para refletirem sobre suas próprias práticas, quando esses resultados não são alcançados, os docentes atribuem a culpa desse fracasso aos estudantes ou a fatores externos. Do outro lado, encontra-se o estudante que, apesar de todo o esforço para aprender o conteúdo, não consegue, mas julga que a falta ou a pouca cognição se devem ao “nível elevado” desses conhecimentos.

Essas constatações sinalizaram-nos a necessidade de pesquisas voltadas para a formação docente nesse campo. Julgamos que, se não há um interesse em compreender como esses professores – também formadores de estudantes que atuarão como docentes e bacharéis –, concebem a docência, esses discursos e práticas são reproduzidos, e os processos de ensino aprendizagem, historicamente confirmados, são perpetuados.

Percebemos que os professores das ciências exatas e da natureza compreendem a docência universitária como um espaço de relação, responsabilidade e interação mútua entre o docente, que transmite e/ou constrói conhecimentos de ordem técnica e ética, o estudante, que precisa querer aprender e dedicar-se ao aprendizado, e a sociedade, que exige um profissional qualificado para o contexto no qual está inserido.

Constatamos, ainda, que os professores universitários das ciências exatas e da natureza possuem representações sociais de pertença a docência universitária que são próprias de seu grupo, mas carregam também representações de docência universitária do grupo maior em que estão inseridos – o grupo dos professores universitários –, que também possui exigências, definições e compromissos.

A docência universitária, – para esse grupo, nas relações e interações dos sujeitos no cotidiano e nos sentimentos de pertença –, assume concepções, valores, comportamentos que lhes são próprios

e justificam seus discursos e práticas. Isso é compreendido pelos docentes, que percebem as dinâmicas e comportamentos que norteiam esse espaço e confirmam e propagam essas práticas.

As representações sociais presentes no universo desse grupo de professores identificam suas ações e discursos e, ao mesmo tempo, seus integrantes no momento em que esses confirmam e compartilham tais ações. Assim, destacamos a importância que o outro, o meio social, os grupos externos passam a exercer na confirmação das representações ali constituídas, uma vez que admitem a presença do rigor, da objetividade nas formações, quando exigem esse rigor e esse caráter objetivo do profissional que está atuando no mercado de trabalho.

Nesse contexto a docência universitária também se mostra objetivada nas práticas de ensino, ancoradas em concepções ora tradicionalistas ora construtivistas, apontando para sinais de resignificação dessas representações sociais de docência pelo campo das ciências exatas e da natureza.

Consideramos que esse processo de resignificação de representações sociais ocorre quando os docentes se encontram ou são inseridos em um contexto que causa “certo incômodo” a seus grupos de pertença, levando-os, assim, a construir caminhos que lhes possibilitem acomodar os novos objetos.

Observamos que esse contexto ocorre no momento de maior abertura das universidades aos estudantes e a sociedade. Isso porque, devido à inserção e à permanência cada vez maior e mais diversificada desses estudantes, os docentes passaram a ser inseridos em contextos cada vez mais diversificados de aprendizagens, o que os levou a abandonar práticas antigas, centralizadas no próprio docente, e a adotar práticas voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

No entanto trata-se de um processo lento, pois, em mais de uma década, pouco ou quase nada foi feito em termos de políticas de investimento na formação desses professores e na estruturação da carreira, a fim de auxiliar esses docentes na reconstrução de sentidos e significados que objetivem a formação integral dos estudantes e a transformação de prática dos docentes.

Diante disso, chamamos a atenção para a importância de compreender como os docentes representam a docência universitária. Essa compreensão contribuirá para pensarmos numa formação

que leve em consideração as especificidades desses cursos, pois, apesar de estarem inseridos em um contexto mais amplo, possuem particularidades que precisam ser levadas em consideração diante da função que eles exercem no meio social, no presente século, constituindo-se um desafio para pensar a formação e o papel que a universidade exerce na sociedade.

Referências

- ABRIC, J. C. (1998). "A Abordagem Estrutural das Representações Sociais". In: MOREIRA, A. S. P. (org.), OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB.
- ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. (2004). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE.
- ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. (1992). **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna.
- ARRUDA, A. (2014). Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUSA, C. P. de et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 117-146.
- BARDIN, L. (1988). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BECKER, F. (2012). **Epistemologia do professor de Matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BEN ALAYA, D. (2011). Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. e TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais. 50 anos**. Technopolitik: Brasília.
- BRASIL. Senado Federal. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília. Recuperado em Junho, 2014, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.
- CORDEIRO, T. S. C. (2006). **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil.
- CORDEIRO, T. S. C.; RAMOS, K. M. C. (2013). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: reflexões a partir da voz de professores em processo de formação didático-pedagógica. In: **3ª Conferência do Fórum do Ensino Superior nos países e regiões de Língua Portuguesa, 2013**, Recife. 3ª Conferência FORGES, 2013. Recuperado em, Março, 2015, de http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/8_Formacao%20e%20Carreira%20Docente%20na%20Educacao%20Superior/T%20Cordeiro_K%20Ramos_Desenvolvimento%20profissional.pdf.

CORRÊA, V. (2008). Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus.

CUNHA, M. I. da. (2006). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, 258-271. Recuperado em, Outubro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>.

_____. (2009). A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAlA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

DELORES, J. (2004). **Educação: um tesouro a descobrir**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO.

DIAS SOBRINHO, J. (2007). Processo de Bolonha. **Educação temática digital**. Campinas, v. 9, n. esp., 107-132. Recuperado em Março, 2015, de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1704>.

_____. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 113, 1223-1245. Recuperado em Março, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010.

DIAS SOBRINHO, J. e BRITO, M. R. F. de. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**. Campinas. vol.13, n.2, 487-507. Recuperado em Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>.

ENRICONE, D. (2009). Trajetórias institucionais na Educação Superior. In: ISAlA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

ESTEVES, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIEE/Livpsic.

ESTRELA, M. T. (2010). Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIEE/Livpsic.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. (2010). Os Professores Universitários. Sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. F. et. al. (Eds.). **Ensino Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (2009). Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: _____. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

JODELET, D. (2005). **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LODER, L. L. (2009). **Engenheiro em formação: O sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Recuperado em Novembro, 2014, de http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16183?locale=pt_BR.

LOPES, J. P. (2011). Representações sociais de professoras polivalentes sobre educação matemática. In: **XIII CIAEM-IACME, 2011, Recife. Anais da XIII CIAEM Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recuperado em Junho, 2015, de <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/420.pdf>.

LUCKESI, C. C. (2005). Prática educativa: processo versus produto. **Abc Educatio (São Paulo)**, v. 06, n. 52, 20-21. São Paulo. Recuperado em Fevereiro, 2016, de http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf.

_____. (2011). Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

MACHADO, L. B. (2008). Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em foco**, 01, 1 - 10, RECIFE. Recuperado em Março, 2015, de http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf.

MINAYO, M. C. de S. (2007). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOSCOVICI, S. (1978). **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MOURA, C. F. de. (2008). **Reação à Frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em Novembro, 2014, de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3298>.

PACHECO, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educação & Sociedade**, v. 82, 17–36. Recuperado em Junho, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100002.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. (2013). Docência no Ensino Superior: Novo Contexto, Novas Configurações e Representações. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 8, 677-706. Recuperado em Março, 2015, de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3293>.

SANTOS, B. S. (2005). A universidade do século XXI: para uma Reforma Democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, 137-202. Recuperado em Março, 2015, de <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pd>.

SANTOS, S. M. B. dos. (2009). **Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado em Julho, 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17247>.

SANTOS, M. F. S. et al. (2014). O familiar estranho: ancoragem e alteridade. (Apresentação de Trabalho/Simpósio). **12ª Conferencia internacional sobre as Representações Sociais / Simpósio – Ancoragem: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo, Brasil.

SELBACH, S. (2010). **Matemática e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (2008). As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de Licenciatura. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus.

TRINDADE, R. (2010). O Ensino Superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da Comunicação. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Ed: CIEE/Livpsic.

XIMENES, A. de O. (2008). **A identidade profissional docente do ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, Brasil. Recuperado em Junho, 2014, de http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/4476/arquivo5325_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

ZABALZA, A. M. (2004). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed.

ZAGO, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, 226-237. Recuperado em Agosto, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>.

6

Variáveis relevantes na implementação do modelo sociocognitivo da carreira, junto das instituições de ensino superior em Angola: pragmatismo e reflexões

Ana Paula Elias¹



Resumo: Tomando como referencial teórico, o modelo sociocognitivo de Lent, Brown e Hackett (1994); Lent (2004); Lent e Brown, (2006b); Lent, Taveira, Sheu e Syngley (2009) o processo de adaptação ao ambiente do ensino superior deve ser conceptualizado a partir de um quadro de referência unificador dos conceitos de bem-estar, tendo em conta as relações entre as atitudes de carreira e alguns dos seus determinantes psicológicos, a autoestima, a perspetiva temporal, o autoconceito e o ajustamento académico (Janeiro, 2011). No que concerne aos domínios específicos da vida (a satisfação e o funcionamento registrados em ambientes de trabalho, escolar e profissional), a teoria sociocognitiva da carreira é tida como uma teoria explicativa, sendo que, não descreve apenas, mas também explica as causas que estão na origem da satisfação académica. Uma perspetiva que explicita o comportamento psicossocial do indivíduo, quer a partir de variáveis sociais e cognitivas, quer levando em atenção variáveis da personalidade, como a disposição afetiva para explicar a satisfação ou bem-estar com a vida académica e profissional e a satisfação com a vida em geral (Lent & Brown, 2006, 2008; Betz, 2008; Singley, Lent & Sheu, 2010).

Nesta conformidade, urge a necessidade da reestruturação do subsistema do ensino superior angolano, para que se torne um investimento de qualidade,

¹ Ministério do Ensino Superior de Angola. *E-mail:* <paula13_9@hotmail.com>.

com mais eficiência e eficácia, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades, conhecimentos, habilidades e valores, que se reflitam positivamente na sua formação académica e, conseqüentemente, na carreira. A presente proposta, visa analisar a nova dinâmica do ensino superior angolano; A implementação de estratégias que estimulem o ritmo da qualidade do ensino superior, conforme o estabelecido no plano nacional de desenvolvimento 2013-2017, com prioridade do plano nacional de formação de quadros. Contudo, já alguns sectores têm envidado esforços, em dar resposta continuada na procura de melhorias e da qualidade de ensino superior em Angola.

Palavras – chave: Modelo Sociocognitivo; Adaptação ao Ensino Superior; Qualidade de Ensino, Sucesso Académico.

Abstract: Taking as a theoretical reference, social cognitive model of Lent, Brown and Hackett (1994); Lent (2004); Lent and Brown (2006b); Lent, Taveira, Sheu and Syngley (2009) the process of adaptation to the higher education environment should be conceptualized from a frame of reference of the unifying concepts of well-being, taking into account the relationship between the attitudes of some of his career and psychological determinants such as self-esteem, temporal perspective, the self-concept and academic adjustment (January, 2011). As refer to specific life domains (satisfaction and functioning logged in workplaces, educational and professional), the socio-cognitive career theory is taken as an explanatory theory, and not only describes but also explains the causes that underlie the academic satisfaction. This is a perspective that explains the social behavior of the individual, either from social and cognitive variables, either taking into account personality variables, as affective disposition to explain the satisfaction or well-being with the academic and professional life and satisfaction with life in general (Lent & Brown, 2006, 2008; Betz, 2008; Singley, Sheu & Lent, 2010).

Accordingly, there is an urgent need for restructuring of the angolan higher education subsystem, so that it becomes an investment quality, with greater efficiency and effectiveness, allowed students to develop skills, knowledge, abilities and values, that reflects positively on their education and consequently in career development. This proposal seeks to analyze the new course and the new dynamics of angolan higher education. The implementation of strategies that stimulate the pace increasing and improving the quality of higher education, as set out in the National Development Plan 2013-2017, which highlights the priority of the national plan for teacher training. But, some sectors, has shown efforts in response to continued demand for improvements and quality of higher education in Angola.

Keywords: Social Cognitive Model; Adaptation to Higher Education; Teaching Quality, Academic Success.

Introdução

Diferentes estudos têm evidenciado o impacto no domínio dos serviços de orientação de carreira, embora com finalidades um pouco distintas, tanto a Psicologia Vocacional, como a Psicologia das Organizações, (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Taveira, 2002; Moreno, 2002). Assim o ajustamento académico ou de carreira no ensino superior é descrito na literatura como um processo complexo e multidimensional (Baker & Siryk, 1986; Ferreira, 1991), o que influencia na adaptação dos estudantes no ensino superior (Taveira, 2002; Moreno, 2002).

A análise dos principais marcos da história recente da Psicologia Vocacional, torna possível reconhecer a transformação dos conceitos de educação e de trabalho, pelo que, a universidade precisa de prestar maior atenção aos estudantes durante a frequência no ensino superior, por forma a prepará-los para novos papéis e novos desafios facilitando o processo de adaptação (Elias & Taveira, 2011).

Já no domínio da carreira, a perspetiva sociocognitiva tem sido desenvolvida por Lent e colaboradores, estes propuseram, três modelos interligados que explicam: (a) a formação dos interesses de carreira, (b) as escolhas vocacionais e (c) o desempenho escolar e profissional. Estes modelos têm influência significativa no estudo e promoção do desenvolvimento da carreira, focando-se no papel das variáveis pessoais (eg., autoeficácia, género), contextuais (eg., suporte social) e comportamentais (eg., implementação de objetivos), que influenciam o desenvolvimento académico e profissional dos indivíduos (Betz, 2008; Lent, 2005).

A teoria sociocognitiva centra-se na capacidade autorregulatória de apreender e desenvolver as estratégias adaptativas para lidar com as divergências pessoais, contextuais e situacionais; enfatiza ainda o papel da escola como meio privilegiado do desenvolvimento vocacional (Thoresent, Kaplan, Warren & Chermont, 2003; Betz, 2008). Assim, segundo Taveira (2002) o foco da responsabilidade de desenvolvimento durante as fases de frequência no ensino secundário, constata-se muitas vezes, que o aluno após o ingresso numa instituição universitária, apresenta pouco desempenho escolar, supostamente fica a dever-se da fraca preparação no ensino secundário bem como a falta de apoio nos serviços de orientação

vocacional. Indicadores marcantes, que de certa forma, influenciam para o fraco desempenho dos alunos, particularmente em algumas áreas do saber (eg., matemática, física e química) porém, tal situação muitas vezes, poderá afetar o autoconceito, muito embora de forma setorial. Pois apesar de os alunos perceberem insucesso em certas áreas do saber, como por exemplo, as mencionadas acima, também podem apresentar um bom autoconceito.

Para Teixeira (2008), esta perspectiva teórica assenta nos fundamentos de bem-estar dos alunos, (eg., o empenho por parte dos docentes, a forma como criam e desenvolvem os programas escolares, as atividades de investigação científica, a forma como os alunos valorizam ou desvalorizam muitas vezes vivências positivas). Com base nesta percepção, Moreno (2002) salienta que, o sucesso na transição para a universidade tem as suas raízes antes mesmo da entrada numa instituição de ensino superior, remetendo para um percurso longitudinal da carreira, em que as etapas de vida escolar e profissional anterior contribuem, positiva ou negativamente, para etapas futuras.

A autoeficácia e as expectativas de resultado, são aqui consideradas duas dimensões basilares do desenvolvimento da carreira, identificadas como sendo hipoteticamente derivadas de experiências pessoais, de ações em como as pessoas influenciam e são influenciadas para certas situações, como por exemplo, os estados afetivos, “encorajamento, pensamento, comportamento” (Lent, Brown & Larkin, 1984; Super, Savickas & Super, 1996).

Os autores adiantam ainda, ser concebida neste domínio duas variáveis compósitas uma denominada crença de autoeficácia, num domínio específico de vida, subdividida em (a) autoeficácia em tarefas académicas básicas; (b) autoeficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos e a variável compósita denominada ajustamento percebido que inclui (a) a satisfação académica; (b) o ajustamento académico global percebido e (c) o stress percebido.

Nesse estudo, procurou-se analisar os vários problemas que os estudantes universitários Angolanos enfrentam, pois, sendo Angola um país com uma grande diversidade étnica, as universidades enfrentam diversas dificuldades, relacionadas com o processo de entrada adaptação/ajustamento dos estudantes durante a frequência no ensino superior (Elias, 2013; Lent, 2004; Lent Taveira, Sheu &

Singley, 2009), pelo que, uma forma de minimizar esses constrangimentos de vivência dos estudantes, como as relacionadas com os fatores contextuais, comportamentais, psicossociais, é o de elevar-se a pertinência das instituições de ensino superior em Angola e priorizar-se políticas para criação e implementação de gabinetes de aconselhamento/orientação da carreira, por forma, a prestar o apoio mais direcionado aos alunos, utilizando métodos que podem ajudar a perceber os conflitos que estes enfrentam, tanto na vida pessoal como académica para, assim, alcançarem os objetivos preconizados, quer educativos como vocacionais ao longo do percurso escolar e/ou da realização profissional (Allison, & Rehm, 2007; Cavalho & Taveira, 2013).

Metas para implementação da teoria sociocognitiva da carreira no ensino superior.

Partindo da revisão da literatura, concretamente ao ajustamento académico, no qual se identificam algumas dificuldades nos estudantes, como por exemplo em gerir a estratégia de conflitualidade tanto de forma individual ou grupal, a relação da própria identidade com as representações sociais, como lidar com ansiedade, stress. Esses indicadores vem confirmar, que é na transição do ensino secundário para o Ensino Superior, onde se regista maiores problemas de adaptação e de rendimento escolar, com elevada incidência no 1º ano (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003).

A investigação nesta linha tem mostrado ainda que, as questões académicas (eg., alterações no sistema de ensino, métodos de avaliação, participação nas aulas e métodos de estudo), as questões sociais (eg., separação da família e dos amigos, novas amizades), pessoais (eg., consolidação da identidade, maior autonomia, definição de valores), e vocacionais (eg., definição de planos e objectivos vocacionais, construção e implementação de projectos de vida) são alguns dos desafios com que o estudante do ensino superior se depara (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Ferreira & Hood, 1990; Kenny & Donaldson, 19992; Almeida et al, 2003).

Neste sentido, devem ser programados métodos direcionados para o apoio do processo de desenvolvimento global do estudante,

tais como o suporte emocional, contextual e as diferenças culturais. Assim, o modelo sociocognitivo da carreira desenvolvido por Lent (2004), Lent Taveira, Sheu e Singley (2009), e sua especificidade é primordial para minimizar alguns dos conflitos que os estudantes vão se deparando ao longo do seu percurso nas IES, pois possui técnicas e métodos eficazes na aprendizagem, que influencia positivamente no comportamento e bem-estar em geral.

Por seu turno, o modelo é também adequado para estudar o ajustamento académico, conforme já analisado em vários estudos (Elias, 2013; Lent, 2004; Lent Taveira, Sheu & Singley, 2009). Estudos esses, onde se concluiu, que para além de esta teoria ser explicativa, também explicita as causas que estão na origem da satisfação académica, e, influencia o desenvolvimento académico e profissional dos indivíduos. Procura ainda descrever que existem outros fatores importantes do bem-estar (eg., os sentimentos de autoeficácia, as emoções, a perceção de alcance de objetivos) e finalmente avalia as fontes de autoeficácia para atividades ocupacionais diversas (Lent et al., 2009).

O modelo sociocognitivo disponibiliza ainda, uma abordagem convergente para um só fim, onde são considerados não só os sentimentos, as impressões, as opiniões individuais, mas também o ajustamento psicossocial. Por esta razão, tem sido testado de forma sistemática, tanto no contexto académico, como no contexto profissional e, mais recentemente, no próprio contexto de aconselhamento de carreira. (Lent & Brown, 2006^a).

Assim sendo, as universidades em Angola devem procurar formas de se implementar métodos e políticas para apoiar os alunos; realçando o processo de criação de gabinetes para o aconselhamento de carreira, dentro da perspetiva do modelo sociocognitivo; onde o primordial não é apenas administrar, mas também interagir com o cliente e interpretar resultados de testes psicométricos (Crites, 1981).

Por outro lado, devem incentivar as instituições a incluírem, nos seus planos de intervenção, atividades como “interpretar narrativas ou comportamentos dos alunos nas sessões, dar *feedback* acerca dos resultados, e, de possíveis avaliações psicológicas, explorar eventuais conflitos familiares, ou conflitos entre os diferentes papéis de vida” (Swanson, 1995; Spokane, 1991),

De certa forma, esta pretensão esta em concordância com os esforços e contributos empreendidos pelo Ministério do Ensino

Superior de Angola, determinantes nas linhas orientadoras, definidas e postuladas na Constituição da República de Angola 2010. Também encontra-se em concordância com o pautado no Plano Nacional de Desenvolvimento “Angola 2025”, Plano Nacional de Desenvolvimento de Médio Prazo 2013-2017 e Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013-2020. Nele está incorporada a pertinência de se implementar novas estratégias, relativamente ao processo de ajustamento académico e orientação vocacional ou da carreira, a nível de todas as estruturas de ensino superior.

Pragmatismo e reflexões na implementação da teoria sociocognitiva da carreira junto das instituições de ensino superior em Angola

Nos últimos anos, e de acordo com a realidade que se vive em Angola, têm-se desenvolvido, vários estudos Elias et al., (2011, 2012, 2013), que têm merecido à atenção e prioridade das instituições de ensino superior, tanto do setor público como privado, pois têm despendido esforços, para implementação dos serviços de aconselhamento de carreira, e assim, dar-se resposta a um conjunto de situações de caráter fisiológico, comportamental e/ou psicológico. Estes serviços devem cingir-se no principal objetivo, de assegurar o empenho e bem-estar dos alunos, contribuindo na melhoria permanente da qualidade de ensino.

Partindo deste pressuposto, e, por formas a direcionar melhor os alunos, o modelo sociocognitivo desenvolvido por Lent (2004), Lent Taveira, Sheu e Singley (2009), tem vindo a contribuir na definição e no apoio psicossocial dos jovens, na integração e adaptação ao ensino superior. Conforme é o estudo desenvolvido com amostra de estudantes angolanos, onde foi testado o ajustamento académico a partir do modelo sociocognitivo da carreira, cingindo-se no processo de adaptação dos estudantes angolanos durante a frequência no ensino superior (Elias et al., 2012 & Elias, 2013). Adotou-se a teoria sociocognitiva da carreira, por ser a mais indicada para estudar o ajustamento académico, conforme salientado acima.

Nesta conformidade, e por formas a adaptar o modelo à amostra de estudantes angolanos, foi efetuada uma análise fatorial exploratória

(AFE), através do software SPSS versão 18 e 19, onde foram analisadas as diferenças do ajustamento académico em função do sexo, etnia, ano escola, espacialidade académica e instituição de ensino superior. Seguidamente a análise Fatorial Confirmatória (AFC) pelo Software AMOS versão 18, destinou-se a avaliar o modelo estrutural no contexto cultural angolano. Após análises feitas, constatou-se que o ajuste do modelo aos dados foi satisfatório.

Os resultados desse estudo, confirmaram ainda que os dados obtidos em contexto académico angolano vão, de certa forma, ao encontro do modelo normativo de bem-estar de Taveira e Lent (2004), evidenciando que se trata de uma perspetiva teórica importante que pode contribuir para explicar a satisfação académica e a satisfação com a vida em geral dos estudantes do ensino superior angolano.

Diante destes resultados, é urgente que as instituições em Angola procurem identificar as diferenças individuais, culturais, e, que sejam pragmáticos na implementação de políticas de apoio e acompanhamento dos alunos, (eg., traçar programas a nível da intervenção psicossocial e do aconselhamento vocacional, programas que facilitem no direcionamento e ajustamento em relação ao curso, revisão e reformulação dos planos curriculares). Finalmente, que incluam também nos seus planos provisionais, estratégias que aumentam as expectativas de autoeficácia dos alunos e a orientação para objetivos académicos valorizados (Nilsson & Anderson, 2004).

Seguindo nesta linha de pensamento, depois do processo de expansão das universidades em Angola, e do redimensionamento da universidade Agostinho Neto, constatou-se que a criação de regiões académicas facilitou na distribuição dos planos curriculares pelo território, e diversificou a oferta de cursos, pois, o aumento da oferta e de opções foi de certa forma, ao encontro das vocações, motivações e ambições dos jovens.

Esta reestruturação foi pertinente numa perspetiva de desenvolvimento das IES; isto porque, a estratégia permitiu igualmente a criação de cursos que tenham em conta as particularidades económicas, culturais e climatéricas de cada território ou região de Angola (Elias, 2012, 2013; Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005)

Assim, ao incentivar a criação de gabinetes de orientação e aconselhamento de carreira, tanto a nível académico e/ou profissional, poderá facilitar a promoção e planeamento da carreira,

no suporte de vivência positivas, na reorientação, e na resolução de problemas pessoais do indivíduo (e.g., familiares e relacionais, dificuldades em áreas nucleares de construção de identidade, entre outros), o que refletirá na aprendizagem de competências, interesses, crenças, valores e hábitos de trabalho, sendo essas as variáveis que permitem a construção da identidade num contexto sociocultural dinâmico e/ou profissional, (Leitão & Paixão, 2008).

Nesta perspetiva, podemos concluir, à medida que se progride nesta hierarquia de intervenções, aumenta-se também o grau de necessidade. Presume-se no entanto, as dificuldades que os estudantes angolanos enfrentam na entrada para o ensino superior e posteriormente na sua adaptação, podem diminuir significativamente, com a criação de gabinetes de apoio aos alunos junto das IES. O que por sua vez poderá permitir: (a) ajudar os estudantes assim como os docentes, a compreenderem os novos aspetos relacionados com o processo de adaptação académica dos alunos do ensino superior, a partir de uma perspetiva sociocognitiva da carreira, conforme o modelo (Lent, 2004; Lent, et al., 2009); (b) reforçar este apoio a todos os níveis, por formas a que, os estudantes conheçam melhor a essência do modelo sociocognitivo e o impacto deste na sua vida profissional; (c) a utilidade e aplicação da informação relativa ao modelo, por forma a melhorar as ações interventivas no ajustamento académico dos estudantes, nomeadamente no apoio em desenvolver competências específicas, organização do trabalho pessoal, fazer gestão do tempo, saber lidar com ansiedade e compreender melhor as vantagens que a teoria sociocognitiva disponibiliza sobre a carreira.

Mas para o sucesso desta prática, é importante contar também com o apoio psicopedagógico dos professores, colegas e familiares, na implementação de programas de desenvolvimento pessoal e interpessoal, (eg., a organização do trabalho pessoal, autonomia em fazer gestão do tempo, em saber como lidar com a ansiedade aos exames, entre outros).

Considerações Finais

A questão do ensino superior em Angola tem dominado a agenda do governo nos últimos anos, sobretudo a necessidade de se

adequar a quantidade à qualidade do ensino. Nesta conformidade, o governo estabeleceu como prioridade a capacitação de quadros e o incentivo a investigação científica, sobretudo nas áreas técnicas, afigurando-se como condição *sine quo non* para o alcance destes objetivos o reforço nos acordos de cooperação e intercâmbio com instituições do ensino superior estrangeiras, que demonstram maior experiência nos vários domínios do saber.

Por seu turno, as mudanças relacionadas com fatores socioculturais, e com as políticas educacionais têm por objetivo criar condições de bem-estar e confiança nos alunos; e assim facilitar a integração do indivíduo, que se traduz em mudanças qualitativas no perfil de desenvolvimento pessoal e social, refletindo-se futuramente na transição para a vida adulta (Leitão & Paixão, 2008).

Esta linha de pesquisa realça também a importância de se desencadear, desde cedo e ao longo dos diversos anos do ensino superior, ações de promoção da gestão e planeamento da carreira, bem como dos serviços de consulta psicológica individual e em grupo, este visa apoiar na resolução de situações de fórum académico, vocacional e familiar. Assim, a versatilidade deste tipo de intervenção ajuda a compreender até que ponto a orientação vocacional é coerente e em que etapa é envolvida na ajuda da relação interpessoal dos sujeitos (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998).

Pelo que, para atingir certos objetivos de fórum académico, são definidas algumas políticas tais como as de desenvolvimento sectorial, territorial, à luz das quais, devem ser analisados e avaliados atempadamente os Projetos Estruturantes Prioritários (PEP), (e.g., intercâmbios com países onde se identificam instituições competentes, qualificadas e com uma vasta experiências nas diversas áreas do saber).

Nesta ótica é pertinente, que os professores assumam o papel primordial de gestores da multiculturalidade junto das universidades, o que exige um trabalho com qualidade rigor, respeito e tolerância. Saber reconhecer e/ou aceitar as diversas especificidades socioculturais e económicas dos alunos, quebrando ao mesmo tempo as barreiras impostas pela sociedade, por formas a promover a inclusão social.

O presente estudo permitiu concluir, como as variáveis implícitas a teoria sociocognitiva da carreira se enquadram na satisfação com a vida em geral dos estudantes do ensino superior em Angola. E como os fatores contextuais e psicossociais influenciam na satisfação do bem-estar e na satisfação com a vida em geral dos mesmos.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M. R. B. (2010). Diversidade Cultural o papel do gestor diante da diversidade cultural no ambiente escolar. Disponível em <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/diversidade-cultural-o-papel-do-gestor-diante-da-diversidade-cultural-no-ambiente-escolar-3235889.html>, consultado em Julho 13, 2012.
- Allison, B. N., & Rehm, M. L. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12-18.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, S.L, Soares, A. P. & Ferreira, A. J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, C. A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo, 2, Universidade do Minho.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 31-38.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3-11.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S.D Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of Counseling Psychology* (4th edition), 357-374. New York: John Wiley & Sons.
- Carmo, M. C., & Palydoro, A. S. (2010). Integração do ensino superior em um curso de pedagogia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14, 211-220. Disponível em www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2, consultado em Junho, 2, 2011.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2013). O papel dos pais, dos professores e dos psicólogos no exercício da escolha académica: Potencialidades da uma relação tripartilhada, *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, Lisboa, 2013 (Comunicação).

Cuervo, J. C. P., & Corellan, A. V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). Congresso Galaico-português de psicopedagogia. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 398-403, Braga.

Decreto nº 2/2009, de 29 de Abril. *Diário da República nº 79/2009 - I Série*. Aprova o estatuto orgânico da Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto nº 5/2009, de 7 de Abri. *Diário da República nº 64/2009 - I Série*. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.

Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio. *Diário da República nº 87/2009 - I Série*. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.

Decreto 90/2009 de 15 de Dezembro. *Diário da República nº 237/2009 - I Série*. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto Presidencial nº 70/2010, de 19 de Maio. *Diário da República nº 93/2010 - I Série*. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Luanda.

Decreto Presidencial nº 233/2012, de 4 de Dezembro. *Diário da República nº 231/2012 - I Série*. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior. Luanda.

Elias, A. P., & Taveira, M. C. (2011). Adaptação académica de mulheres e homens no ensino superior angolano. *XI congresso luso afro brasileiro de ciências sociais*. www.xiconlab.eventos.dype.com.br/.

Elias, A.P., Taveira, M.C., Pinto, J.C., Faria, S., Gonçalves, A.M., & Robert Lent. (2012). Bem-Estar dos Estudantes Universitários Angolanos: Teste a um modelo sócio - cognitivo - Trajectórias de adaptação à carreira no ensino superior angolano. 2ª Conferência FORGES Macau. <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&f=false>.

Elias, A. P. (2013). Processo de Ajustamento de Estudantes Angolanos ao Contexto do Ensino superior. *Tese doutoramento publicada*. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.

- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (1998). *Career counseling: Process, issues, and techniques*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Jacinto, A. L., & Queiroz, M. P. (2011). A formação de professores de história e a problemática da diversidade cultural em Angola. *Instituto Superior de Ciências da Educação*. XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de ciências sociais. Disponível em www.xiconlab.eventos.dype.com.br/, consultado em Julho, 12, 2012.
- Janeiro, N. I. (2011). Crenças atribucionais em relação à carreira um estudo exploratório. In Taveira, M. C. *Estudos de Psicologia Vocacional*. (pp. 25-45). Eds Almedina SA. Coimbra.
- Kenny, M.E., & Donaldson, G.A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33, 431-438.
- Lei Nº 13/2001, de 31 de Dezembro. Diário da República nº 65 - I Série. *Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola*. Ministério da Educação Assembleia Nacional. Luanda.
- Leitão, L., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J. T. da Silva (coord.) *Psicologia vocacional. Perspetivas para a intervenção*, 59-92. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Larkin, K.C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 356-362.
- Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Larkin, K.C. & Brown, S.D. (1989). Relation of self efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288.
- Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra, Editorial Almedina.

- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, 101-127. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, W. R., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236 -247. University of Maryland. Disponível em www.elsevier.com/locate/jvb.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, W. R., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16. Disponível em <http://jca.sagepub.com/content/16/1/6>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Syngley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74 (2), 190-198.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Costa-Lobo, C. (2012). Academic adjustment of Portuguese college students: two tests of the social cognitive model of well-being. *Journal of Vocational Behavior*.
- Moreno, M. R. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. Universitat de Barcelona UB Edicion.
- Nilsson, J. E., & Anderson, M. Z. (2004). Supervising international students: The role of acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 306-312.
- Pizzinato, A., & Sarriera, J.C. (2004). Identidade étnico-nacional e competência social em escolas de Porto Alegre. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Secretaria de Estado para o Ensino Superior. (2005). *Linhas Mestras para Melhoria da Gestão do Ensino Superior*. Luanda. Angola.
- Silva, E. A., & Mendes, M, C. B. (2011). Regulação estatal das universidades pela avaliação institucional. O caso recente da universidade pública em Angola. *Livro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia*, 1138- 1663. Universidade de Coruña. Espanha.
- Singley, D. B., Lent, W. R., & Sheu, H. B. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133-146.

Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sbardelini, E. T. B., e cols. (1999). Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão*. Bragança Paulista, São Paulo.

Taveira, M. C. (2002). O papel da Universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *Adaxe*, 17, pp. 65-77.

Taveira, M. C. (2009). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta: el papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. Comunicação apresentada no X Seminário Permanente d'Orientación Profesional i Seminário Internacional d'Orientación Profesional. *Adultos emergentes, transiciones, i orientación profesional*, MIDE. Barcelona, Espanha.

Taveira, M. C. & Rodriguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 335-345.

Teixeira, M. O. (2008), A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9-16. Disponível em www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rbop/v9n2/v9n2a03.pdf, consultado em junho, 2, 2011.

O desafio da formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior: sentidos, significados e balanços

Renata da Costa Lima¹
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²



Resumo: Ter apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação não é suficiente ao exercício da docência no ensino superior. A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada, em 1998, na intenção de pensar sobre esse nível de ensino para o século XXI, já apontava que, para o exercício da docência, faz-se necessário também aos docentes o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos. É nessa mesma direção que autores – como Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2007), Zabalza (2004), Aguiar (2015), Ramos (2010), entre outros – propõem a formação continuada didático-pedagógica como um caminho para o professor do ensino superior refletir sobre esses conhecimentos e apropriar-se deles, visto que muitos docentes não tiveram, em sua trajetória acadêmica, uma formação pedagógica. O objetivo deste texto é o de, inicialmente, apresentar, com base em autores estudiosos do tema, alguns sentidos e significados da formação continuada didático-pedagógica que entendemos serem adequados ao contexto desse nível de ensino. Em seguida, trataremos um balanço das pesquisas que tratam dessa temática e foram publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo portal de periódicos CAPES/MEC. Por fim, faremos uma reflexão sobre os desafios que se colocam para a formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior no século XXI.

1 Universidade Federal de Pernambuco.

2 Universidade Federal de Pernambuco.

Palavras-chave: Docência no ensino superior; Formação continuada didático-pedagógica.

Abstract: It is not enough to exercise the teaching practice in higher education by having only the specific knowledge of your area of expertise. The World Conference about Higher Education that took place in 1998 with the intention of imagining that teaching level applied to the XXI century have already pointed that, for the exercise of the teaching practice, it is also necessary to have the didactic and pedagogic knowledge. Furthermore, authors such as Pimenta and Anastasiou (2010), Cunha (2007), Zabalza (2004), Aguiar (2015), Ramos (2010), among others, propose a didactic and pedagogic continuing education as a way for the higher education teacher to reflect and adapt the knowledge, since many professors did not have this opportunity in their academic history and pedagogic training. The aim of this paper is to present some meanings and significances of didactic and pedagogic continuing education based on authors that are a reference and that are believed as adequate to the context of this teaching level. Afterwards, a balance of researches that deal with this topic and were published by the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED) and CAPES/MEC journal portal. Finally, a reflection about the challenges that are faced by didactic and pedagogic continuing education in higher education on the XXI century is performed.

Keywords: Teaching in higher education. Didactic and pedagogic continuing education.

Introdução

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris no ano de 1998, destacou que é preciso pensar-se sobre novas relações entre os processos de ensino e aprendizagem para o ensino superior do século XXI. A Conferência ressaltou que esses processos necessitam estar interligados e relacionados, superando a dicotomia que muitas vezes é colocada entre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se que o professor passe a atuar como um promotor de aprendizagem, e não como responsável apenas pelo ensino, sendo capaz de promover nas salas de aula um ambiente de aprendizagem em parceria com os estudantes (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

No entanto, mesmo já decorridos quase 02 (duas) décadas deste século, o ensino e a aprendizagem, compreendidos como processos

independentes, ainda têm se colocado como um dos desafios a serem superados pelas instituições de ensino superior (IES), pois o que nelas predomina é o despreparo dos professores e “até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Alguns autores – como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Souza (2013) e Aguiar (2015) – têm defendido que a formação do professor, especificamente a continuada didático-pedagógica – termo usado por alguns desses autores –, tem-se mostrado como uma alternativa à superação dessa dicotomia entre o ensino e a aprendizagem, bem como de tantas outras problemáticas relacionadas às práticas docentes nas IES – planejamento, didática etc.

Zabalza (2004, p.169), por exemplo, afirma que o principal desastre da didática foi ter dissociado o processo de ensino do processo de aprendizagem, e o desafio que se coloca para a formação do professor do ensino superior é o de promover uma orientação distinta para o exercício da sua função, ou seja, é o de “transformá-los em profissionais da aprendizagem, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender apenas como função do aluno”.

Por esse motivo, defendemos que uma formação continuada didático-pedagógica sistemática – que considera a pessoa do professor, seus saberes, sua história, sua identidade, seus interesses, suas dificuldades – configura-se como um caminho para a superação da dicotomia entre o ensino e a aprendizagem, como já era pretendida, em 1998, pela Conferência Mundial de Ensino Superior.

No entanto, um obstáculo que se coloca à formação continuada didático-pedagógica dos professores do ensino superior é a desvalorização dessa formação no sentido de ser uma política consolidada nas IES. Contudo, mesmo diante dessa desvalorização, as pesquisas têm mostrado que, quando o professor universitário vivencia a formação continuada didático-pedagógica e tem a oportunidade de refletir sobre sua prática docente e toda a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem, há uma contribuição para a (re)construção dos saberes, bem como para uma (re)configuração da profissionalidade e identidade docente (RAMOS, 2010).

Neste texto, com base em alguns autores que discutem questões referentes à formação do professor do ensino superior, apresentaremos, inicialmente, alguns sentidos e significados da formação continuada didático-pedagógica que entendemos serem adequados ao contexto desse nível de ensino. Em seguida, traremos um balanço das pesquisas publicadas nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no portal de periódicos CAPES/MEC. Por fim, faremos uma reflexão sobre os desafios que se colocam para a formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior no século XXI.

O sentido e o significado da formação continuada didático-pedagógica

Compreendemos que formação continuada é toda formação – oficial ou não, obrigatória ou não, que se dá em uma dimensão coletiva ou individual – vivenciada por um profissional após sua formação inicial. Essa formação continuada poderá acontecer a partir dos conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento ou, no que se refere à docência, ocorrer a partir dos conhecimentos didático-pedagógicos. Esta última, destinada à reflexão sobre questões relacionadas à docência, é a que chamaremos de formação continuada didático-pedagógica (FCDP).

O objetivo da formação continuada didático-pedagógica para docentes de IES é o de formar professores para o aprendizado efetivo da docência. Assim, vai além da dimensão da transmissão de conteúdos, pois abrange reflexões e construção de conhecimentos. Essa formação apresenta subsídios e conhecimentos pedagógicos para o exercício do profissional docente do ensino superior e, quando ela se dá na dimensão coletiva, proporciona a socialização de experiências e reconhecimento da importância do trabalho conjunto.

De acordo com Aguiar (2015), a FCDP corresponde aos aspectos didáticos e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência: o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a didática etc. Em resumo, formação continuada didático-pedagógica

– mais específica – se constitui como uma dimensão da formação continuada – mais abrangente –, designada ao estudo de aspectos referentes ao exercício da docência.

Além de ser uma discussão recente na história da docência do ensino superior, a FCDP caminha a passos lentos enquanto uma prática sistemática para os professores, uma vez que ainda é forte o consenso de que a formação no campo pedagógico não se aplica ao professor do ensino superior, pois a ele cabe apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). De acordo com essa ótica, os conhecimentos específicos se sobrepõem aos demais saberes que envolvem a complexa ação de ensinar. Para Cunha (2007, p. 21), isso ocorre porque “o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para os seus projetos”.

Afora isso, quando se reflete sobre formação continuada de professores – no seu sentido mais amplo e não apenas no que se refere à FCDP especificamente –, pensa-se em um momento específico de uma formação promovida por um curso, ou seja, formal. A pesquisa de Lima (2012) sobre as representações sociais acerca de formação continuada apontou essa questão. Nessa mesma direção, caminha o entendimento do significado e do sentido da formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior.

O sentido para a formação continuada didático-pedagógica que defendemos está em consonância com o que Pérez (2007) coloca. Para a autora, a formação continuada de professores precisa ser compreendida como um acontecimento.

Acontecimento é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação[...] implica uma atualização e uma problematização da realidade, produzidas num lugar e num momento singular; é sempre uma possibilidade, uma experimentação, é provisório e não linear, constitui-se num encadeamento de descontinuidade superpostas (PÉREZ, 2007, p. 131).

Tornar a formação continuada didático-pedagógica um acontecimento é concebê-la e efetua-la a partir das práticas cotidianas dos professores. Assim, a FCDP como acontecimento não se reduz a um curso formal específico, muitas vezes obrigatório. Em outras palavras, a FCDP entendida como um acontecimento vai de encontro à antiga ideia de que, conforme registra Canário (1999), a formação ocorre em um dado lugar no qual os docentes recebem os saberes transmitidos a eles para aplicá-los em sala de aula. A FCDP entendida como acontecimento se efetiva em múltiplos espaços e tempos.

Nessa perspectiva, Pérez (2007, p. 134) sugere *acontecimentalizar* a formação, ou seja, defini-la “a partir dos processos e movimentos de formação empreendidos pelos próprios sujeitos, ações de formação tecidas e tramadas pelos fios da experiência e pelas múltiplas conexões das memórias e da narração”. Dessa maneira, a FCDP concebida como acontecimento dá voz ao professor e torna-o sujeito ativo de sua formação.

O resultado disso seria uma *formação-menor*, ou seja, uma formação que “configura acontecimentos, singularidades que sustentam a diferença e a descentralização. Assim pensada, a formação é ressignificada a partir das narrativas dos professores” (PÉREZ, 2007, p. 135). Portanto, formação continuada didático-pedagógica não é só pensada para os professores, mas é também, e sobretudo, dos professores. Assim, a FCDP acontece em múltiplos contextos, espaços e tempos. Por essa razão, precisa também ser concebida como heterotopia.

Foucault (2001, p. 415) compreende que

provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, *espécies de lugares que estão fora de todos os lugares*, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamei, em oposição às utopias, de heterotopias [*grifo nosso*].

De acordo com Pérez (2007), as heterotopias se produzem pela negação do instituído e pela ressignificação do que é marginal. Ou seja, as heterotopias são as fugas, os deslizes. E, quando sugerimos que a formação continuada didático-pedagógica seja concebida também enquanto heterotopia, enquanto lugar que pode estar fora de todos os outros lugares, estamos querendo dizer que a formação continuada, seja em seu sentido mais amplo ou específico, como a FCDP, precisa ser compreendida para além do instituído, para além da formalidade e da obrigatoriedade, para além do curso formal.

Enquanto professora da educação básica durante alguns anos, tivemos a oportunidade de vivenciar espaços e tempos de formação continuada enquanto uma heterotopia: das conversas com nossos pares nos momentos de intervalo das aulas ao grupo do *whatsapp* onde trocávamos informações e sugestões referentes às dificuldades e conquistas de nossos estudantes. Essas formações – informais – extrapolavam o limite do instituído. No sentido atribuído por Pérez (2007), constituíam uma “formação-menor”. No sentido atribuído por Foucault (2001), os momentos informais do intervalo ou o ambiente virtual do *whatsapp* se constituíam em heterotopias.

Os espaços de fuga, as heterotopias descritas acima, dizem respeito à dimensão da formação continuada no coletivo. E, pensando especificamente na coletividade, se no contexto da educação básica ainda são raros os momentos de convívio entre os professores – como, por exemplo, o planejamento coletivo, a formação continuada dentro da própria escola, o diálogo informal da sala dos professores –, no contexto do ensino superior, isso se agrava e tem favorecido o isolamento docente. A pesquisa de Mussi e Almeida (2015) aponta, entre outras coisas, que os professores do ensino superior vivem um contexto de trabalho que depende de um empenho individual e as instituições têm favorecido isso, uma vez que não possibilitam espaços efetivos e permanentes de convívio, como, por exemplo, de formação continuada. Para as autoras, esse aspecto tem provocado um isolamento profissional dos professores e criado limitações nos espaços e tempos para a comunicação e o diálogo.

A partir de tudo que dissemos, acreditamos que incorporar as noções de heterotopia e acontecimento possibilita romper com as evidências espaciais e temporais com as quais nos acostumamos a compreender o sentido e o significado da formação continuada e da FCDP especificamente.

Formação continuada didático-pedagógica no ensino superior: um balanço das pesquisas publicadas pela ANPEd e pelo portal de periódicos CAPES/MEC no período de 2005 a 2015³

Sob os mais variados olhares e perspectivas, a temática da formação continuada de professores vem sendo discutida nas pesquisas em educação. No início deste século, principalmente a partir de 2005, nota-se que houve um crescimento nas pesquisas realizadas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado, que tratam desse tema (BRZEZINSKI, 2014). Esses estudos têm abordado a formação continuada de professores dos diversos níveis e modalidades do ensino, com diferentes sujeitos (professores, coordenadores, formadores, etc.), utilizando diferentes caminhos metodológicos.

Embora tenha crescido a produção sobre a temática da formação continuada de professores, o número de pesquisas que se dedicam a esse tema ainda é pequeno diante de todo o montante de trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação do Brasil, em nível de mestrado e doutorado (BRZEZINSKI, 2014). E, se considerarmos a temática em questão no contexto da docência no ensino superior, perceberemos que esse número, embora timidamente venha crescendo nos últimos anos, torna-se ainda menor. Acreditamos que isso se deve a fato de o debate sobre a formação continuada, mais especificamente sobre a formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior, datar de poucos anos atrás.

Se a discussão sobre a formação continuada de professores é relativamente recente – até o início dos anos 1970 não se tinham notícias de uma ação sistematizada do poder público que se preocupasse em formar continuamente os professores –, quando nos referimos à formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior, percebemos que ela é ainda mais atual – data do final do século XX e início dos anos 2000. Diante desse cenário, na intenção de conhecer a produção científica sobre essa temática para,

3 O recorte temporal deste estudo **parte** dos anos 2005, visto que, conforme de Brzezinski (2014), é a partir desse ano que há um crescimento do número de estudos sobre formação continuada de professores nos programas de pós-graduação em educação do Brasil.

assim, perceber como a formação continuada didático-pedagógica vem se constituindo no Brasil nestes primeiros anos do século XXI, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

As fontes pesquisadas foram os GT4, GT8 e GT11 da ANPEd⁴ e o portal de periódicos CAPES/MEC⁵. A escolha pela ANPEd se justifica pelo reconhecimento que tem junto à comunidade científica na área de educação, uma vez que é considerada um importante evento para a discussão das pesquisas dessa área em nível de pós-graduação, bem como o reconhecimento da CAPES como um evento de categoria 'A', ou seja, consolidado por sua qualidade e rigor na seleção dos trabalhos aprovados. A escolha pelo portal de periódicos CAPES/MEC se deve à segurança das informações nele contidas e por abranger produções de programas de pós-graduação em educação de todo o país.

A organização e análise do material encontrado nos GTs da ANPEd e no portal de periódicos CAPES/MEC se deu conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), obedecendo às três fases da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, e a interpretação.

Primeiramente, apresentaremos os achados das pesquisas publicadas pela ANPEd e, em seguida, os do portal de periódicos CAPES/MEC. Os achados quantitativos das pesquisas da ANPEd estão apresentados na tabela abaixo.

4 GT4 – Grupo de Trabalho de Didática; GT8 – Grupo de Trabalho em Formação de Professores; GT11 – Grupo de Trabalho em Política do Ensino Superior. Todos esses GTs referem-se à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

5 <http://www.periodicos.capes.gov.br>

TABELA 1 – Trabalhos publicados nos GT4, GT8 e GT11 da ANPEd, no período de 2005 a 2015

	Quantidade de trabalhos por ano	Trabalhos que tratam da formação continuada de professores	Trabalhos que tratam da FCDP no contexto do ensino superior.
28° ANPEd -2005	73	18	2
29° ANPEd -2006	55	8	3
30° ANPEd -2007	59	8	0
31° ANPEd -2008	50	5	1
32° ANPEd -2009	45	3	2
33° ANPEd -2010	47	2	0
34° ANPEd -2011	53	6	1
35° ANPEd -2012	55	3	1
36° ANPEd -2013	38	4	1
37° ANPEd -2015	61	5	2
Total de trabalhos	536	62	13

A partir dos descritores “formação continuada”, “formação permanente”, “formação em serviço” e “educação continuada”, encontramos um total de 536 trabalhos do tipo comunicação oral, publicados nos GTs 4, 8 e 11 da ANPEd, no período de 2005 a 2015. Realizamos a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves de todos os 536 trabalhos, a fim de identificamos os que tratavam da temática da formação continuada de professores e, especificamente, da formação continuada didático-pedagógica. Desses 536 trabalhos, 62 se dedicaram à temática da formação continuada de professores nos mais variados contextos (na educação básica, na educação não formal, na docência universitária, no campo, em serviço, em rede, etc.) e com variados participantes (professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino superior, etc.). Dos 62 trabalhos que trataram da formação continuada, 13 tiveram como objetivo estudar a FCDP especificamente.

A partir da cuidadosa leitura dos 13 trabalhos que trataram sobre a temática da formação continuada didático-pedagógica no

contexto do ensino superior, pudemos observar 6 (seis) categorias nas quais eles se inscrevem: os trabalhos de Briolo (2006) e Cunha (2009) versaram sobre os lugares da formação continuada didático-pedagógica dentro da universidade; os trabalhos de Bazzo (2008) e Almeida (2009) se debruçaram sobre as políticas de formação docente para o professor universitário, temática que, segundo Brzezinski (2014), é considerada emergente dentro da categoria formação continuada de professores; as pesquisas de Bordas (2005), Silva (2006) e Assunção (2015) relataram experiências ou programas de formação continuada didático-pedagógica de universidades e as contribuições dessas formações para a prática docente; Rocha e Aguiar (2012) e Aguiar (2015) trataram da formação continuada didático-pedagógica na universidade como um meio de (re)construção da identidade profissional docente; Lima (2013) e Bazzo (2005) pesquisaram as necessidades formativas dos professores universitários; por fim, Cunha, Brito e Cicillini (2006) e Oliveira (2011) estudaram quais os significados atribuídos pelos professores universitários ao seu papel docente e a seu processo formativo.

No portal de periódicos CAPES/MEC, utilizamos a busca avançada, pois com ela tivemos a opção de fazer um levantamento por combinação de palavras ou expressões que se relacionam com a formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior. Assim, combinando expressões como *formação* e *docência universitária*, por exemplo, pudemos refinar e acessar teses e dissertações de nosso interesse. Ressaltamos que a palavra *formação* foi escolhida como a principal por ser a menor unidade semântica que compõe expressões como *formação continuada*, *formação em serviço* e *formação permanente*. Outros descritores combinados com a palavra “*formação*” – como *professor universitário*, *docente universitário* e *professor do ensino superior* – também foram utilizados, mas não foram encontrados trabalhos relacionados. A expressão *educação continuada* também foi relacionada aos outros descritores citados, contudo também não apareceram trabalhos. Os achados quantitativos das teses e dissertações disponíveis no portal de periódicos CAPES/MEC estão apresentados na tabela abaixo.

TABELA 2 – Dissertações e teses sobre formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior

FORMAÇÃO					
Docência Universitária		Ensino Superior		Educação Superior	
Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
1	1	3	0	0	3
Total de Trabalhos: 08					

A partir da combinação dos descritores já citados, foram encontrados 08 (oito) pesquisas, sendo 4 (quatro) dissertações e 4 (quatro) teses. Por meio da leitura atenta das pesquisas encontradas no portal, pudemos observar 4 (quatro) subcategorias nas quais elas se inscrevem: as pesquisas de Cóssio (2008) e Maraschin (2012) se debruçaram sobre políticas institucionais de formação continuada pedagógica de professores universitários; os trabalhos de Lima (2006), Souza (2010) e Camargo (2012) analisaram o processo de formação pedagógica do docente do ensino superior; já as pesquisas de Andere (2007) e Nunes (2011) investigaram as percepções do processo de formação pedagógica pelos sujeitos envolvidos; por fim, a pesquisa de Luz (2007) enfocou as contribuições da formação pedagógica para a prática docente.

Considerações finais: quais desafios para a formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior no século XXI?

Os achados das pesquisas que trataram da FCDP no contexto do ensino superior revelaram que ainda são poucas as que se debruçam sobre essa temática. No entanto, a leitura dos trabalhos publicados nos GTs 4, 8 e 11 da ANPED e no portal de periódicos CAPES/MEC nos revelaram que as pesquisas são unânimes quando se referem à importância da formação pedagógica para o professor das IES, embora também apontem o desafio de ainda se avançar muito na questão da formação continuada didático-pedagógica, enquanto uma política consolidada e que faça parte da realidade cotidiana da docência no ensino superior.

Quando se fala em professor do ensino superior, sabe-se que muitas vezes não lhe foi oportunizada a reflexão sobre questões relacionadas à docência, uma vez que muitos professores não tiveram uma formação pedagógica. Se, por um lado, os professores trazem uma bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, por outro, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) e acabam por se tornar profissionais do ensino desvinculado do processo de aprendizagem.

Defendemos que a formação continuada didático-pedagógica para os professores do ensino superior é um meio para a (re)construção da identidade profissional docente, uma vez que as experiências de formação continuada os farão se confrontar com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo articuladas a um processo de valorização identitária.

Acreditamos que um caminho para que os professores do ensino superior construam sua identidade profissional docente é a formação continuada didático-pedagógica, realizada nas instituições, configurando-se em espaços onde as teorias, as discussões e as sínteses se referem à realidade enfrentada cotidianamente no interior das salas de aula e são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva.

Entendemos que formação continuada didático-pedagógica, na perspectiva de uma ação contínua e progressiva, atribui um valor significativo à construção da identidade profissional dos professores e à prática da docência no ensino superior.

Entendemos também que há a necessidade de uma nova cultura de formação continuada didático-pedagógica, com um sentido e um significado que extrapolem aquele que é instituído e obrigatório, fazendo da formação um acontecimento e uma heterotopia, e tornando possível o rompimento com as evidências espaciais e temporais por meio das quais nos acostumamos a perceber o sentido e o significado da formação. Contudo, temos a clareza de que esse é o maior dos desafios.

Referências

- Aguiar, M. da C. C. (2015, outubro). Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Almeida, M.I.(2009, outubro).Experiências institucionais de formação do docente universitário: possibilidades do contexto espanhol. *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Andere, M. A. (2007). *Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Assunção, C. G. (2015, outubro). Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. *Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazzo, V. L. (2005, outubro). Uma experiência de formação para professores do ensino superior. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Bazzo, V. L. (2008, outubro). Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. *Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento*. Brasília: UNESCO.
- Bordas, M. C.(2005, outubro). Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Briolo, C. L.(2006, outubro). (Con)Formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Camargo, M. P. (2012). *Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Canário, R. (1999). Formação profissional contínua. In R. Canário (Org). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa Formação.
- Cóssio, M. de F. (2008). *Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitária do RS*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Cunha, A. M. de O., Brito, T. T. R. & Cicillini, G. A. (2006, outubro). Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In M. I. Cunha (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Cunha, M. I. (2009, outubro). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Foucault, M. (2001). Outros espaços: heterotopias. In M. Foucault (Vol. III). *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Lima, C. S. F. (2006). *Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em Ciências Contábeis do Brasil face às diretrizes curriculares nacionais*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Lima, E. F. (2013, outubro). Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Anais da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Goiânia, GO, Brasil.
- Lima, R. C. (2012). *A formação continuada nas representações sociais de seus formadores*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Luz, S. P. (2007). *Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Maraschin, M. L. M. (2012, outubro). *Formação continuada do professor do ensino superior promovida por ações institucionais*. Tese de doutorado, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Mussi, A. A. & Almeida, E. C. S. (2015, outubro). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. *Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Florianópolis, SC, Brasil.

Nunes, Z. B. (2011). *Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Oliveira, V. M. F. (2011). Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. *Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Natal, RN, Brasil.

Pérez, C. L. V. (2007). A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. *Revista do Departamento de Psicologia*, 19 (1), 127-144.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Ramos, K. M. C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização didático-pedagógica*. Porto: U. Porto editorial.

Rocha, Á. M. C. & Aguiar, M. C. C. (2012, outubro). Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade. *Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Recife, PE, Brasil.

Silva, K. V. P. (2014). *Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Silva, R. M. G. (2006, outubro). Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.

Sousa, G. B. (2013). *Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Souza, M. E. G. (2010). *Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Para que(m) servem a universidade e as instituições do ensino superior? Desafios acerca do papel do docente nas ies no séc XXI

Godwen Veremu¹
Elisa Miguel Nhamuave Matola²



Resumo: O presente artigo discute desafios do papel do docente nas Instituições do Ensino Superior. Acreditamos nós que, além dos discursos actuais sobre o ensino centrado no estudante ou ensino baseado em competências, o docente continua no centro das atenções quanto se discute o funcionamento e a qualidade das Instituições do Ensino Superior, como referem AMARAL e VERGARA (2011). Atendendo o tema desta obra, '*Para que(m) servem a universidade e as instituições do ensino superior?*', pretendemos trazer a contribuição do docente na elevação de qualidade dos serviços oferecidos pelas IES. Sendo que a qualidade do docente é reflectida na qualidade de seus estudantes, é inevitável aceitar que o docente desempenha um papel fundamental nas IES.

O estudo, realizado nas IES em Moçambique, na Província de Manica, baseou-se nos inquéritos e grupos focais com estudantes e docentes. Deste estudo, concluiu-se que a melhor forma das IES servirem a sociedade é potenciar os vários intervenientes do ensino superior: gestores, docentes e estudantes. Em relação aos docentes, factores como formação, atitudes (personalidade e honestidade) e competências, afectam os serviços oferecidos aos estudantes e replicados a toda sociedade. Recomenda-se aos docentes a serem mais ambiciosos na sua formação, receptivos a críticas e abertos na

1 Instituto Superior Politécnico de Manica, Mozambique

2 Instituto Superior Politécnico de Manica, Mozambique

partilha de conhecimentos, tendo em conta que o estudante do ES é desafiado a ser capaz de construir conhecimentos lado a lado com seu docente. Recomenda-se ainda aos docentes a reflectir sobre o seu estilo - *autoritário* ou *facilitador*, dos desafios do seu papel nas IES e na gestão de qualidade.

Palavras chave: Papel do Docente, Autoritário, Facilitador, Gestão de Qualidade,

Abstract: This article discusses the challenges of the teaching role in the institutions of higher education. We believe that in spite of the current discourse of student centred learning or competence based learning, the teacher remains in the spotlight when discussing the functioning and quality of higher education institutions, as stated by AMARAL and VERGARA (2011). Given the theme of this work, 'For what and whom do the University and higher education institutions serve?' we aim to bring the teacher's contribution in raising the quality of services offered by HEI. Given that the quality of teaching is reflected in the quality of his students, it is inevitable to accept that the teacher plays a pivotal role in HEI.

The study, conducted in HEIs in Mozambique, Manica Province, was based on surveys and focus groups with students and teachers. From the study, it was concluded that the best way for HEI to serve the society lies in empowering the various stakeholders of HE: managers, teachers and students. With respect to teachers, factors such as qualifications, attitude (honesty, personality) and competence affect services offered to students and replicated to the whole society. The study recommends that teachers should be more ambitious in obtaining upper qualifications of their study areas, receptive to critics and knowledge sharing, considering that HE students are challenged to construct knowledge side by side with their teachers. It is also recommended that teachers need to reflect on attitudes and style - *authoritarian* or *facilitator*, and about the challenges they face in HEIs and in quality management.

Keywords: Teacher's Role, Authoritative, Facilitator, Quality Management

Introdução

Existem vários factores para responder a questão: 'Para que(m) servem a Universidade e as Instituições do Ensino Superior?' A semelhança de todas organizações, nas IES movimentam actores

para atingir os objectivos das mesmas. Cada actor desempenha um papel (*role*) onde se encontram definidas as actividades (*tasks*) e o perfil adequado. Como não podemos discutir os papéis de todos actores das Universidades e IES numa só obra, este artigo focaliza-se na discussão sobre os desafios do papel do docente nas IES no Século XXI como forma de contribuir a responder a questão: Para que(m) servem a Universidade e as IES?

Entre os vários objectivos dos sistemas de ensino superior propostos por REGO, C. et al. (2015), destaca-se os seguintes:

- i. Incentivar a transferência de conhecimento com vista ao desenvolvimento local, regional e nacional (investigação aplicada e divulgação de resultados).
- ii. Incentivar investigação científica (desenvolvimento de ciência e da tecnologia).
- iii. Estimular de forma recíproca a prestação de serviços especializados à comunidade.

Assumimos que nos objectivos acima mencionados, o docente desempenha um papel central no alcance dos mesmos, daí que ele enfrenta sérios desafios no processo de ensino e aprendizagem, para cumprir o que a universidade quer atingir e como transmitir os conhecimentos aos estudantes.

A história do ES em Moçambique surge na década 60, com estabelecimento da primeira e mais famosa Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo em 1962. A Universidade foi herdada dos portugueses como Universidade Lourenço Marques e sofreu transformações notáveis desde independência do país em 1975. A Guerra Civil de 1977 á 1992 dificultou o desenvolvimento da então única instituição do ensino superior ou sede da produção científica em Moçambique. MARIO, et al. (2003), considerou a UEM como o ‘potencial humano’ de Moçambique (*the Mozambican manpower*). (<https://circulodesociologia.wordpress.com/breve-historia-do-es-em-mocambique/> visitado em 05 de Junho de 2016).

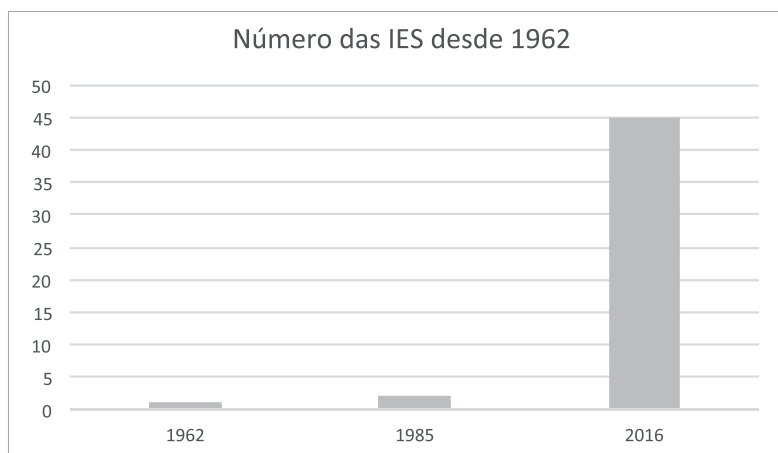
A segunda IES, Universidade Pedagógica, foi estabelecida em 1985, mais de vinte anos após a fundação da UEM. Está era destinada a formação de professores para o ensino secundário geral.

O fim da guerra civil marcou algum desenvolvimento no ES devido a mudança da Constituição. No seu artigo intitulado *'Brief history of Mozambican Higher Education'*, o Sociólogo Moçambicano e Docente da UEM, Patrício Langa, justifica o desenvolvimento do ES da seguinte maneira:

'The mid 1990's was a period of growth for higher education, at least in terms of the diversity of higher education providers. The diversity suppliers was due to a new political and economic environment and a result of changes that were still underway in the country. In 1990 the country adopted a new constitution'. (<https://circulodesociologia.wordpress.com/breve-historia-do-es-em-mocambique/> acedido em 05 de Junho 2016).

Devido as mudanças políticas e económicas nos anos 90, mais instituições públicas e privadas do ES foram criadas, e passados 25 anos, actualmente existe mais de 45 IES no País, espalhadas por todas Províncias, em maior parte dos Distritos e ainda em alguns Postos Administrativos. Veja o gráfico a seguir que mostra a evolução do número de IES em Moçambique no período entre 1962 á 2016:

GRÁFICO 1 – Número das IES em Moçambique



Fonte: (Autor, 2016)

A rápida evolução do ES, particularmente nas províncias e distritos facilitou o acesso á educação superior para os graduados do ensino secundário geral e funcionário que eram desprovidos deste ensino por vários motivos como a distância e a falta de infraestruturas. Não obstante, a conquista da expansão do acesso ao ensino superior trouxe outros tipos de preocupações ainda maiores, tais como: Gestão da qualidade e acreditação, formação de docentes, infraestruturas, Serviços de Apoio associados ao ensino superior, entre outras.

Para garantir a gestão da qualidade do ES, o Governo moçambicano criou em 2007, através do decreto Decreto 67/2007, de 31 de Dezembro o SINAQES – Sistema Nacional da Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique. No âmbito do SINAQES e para a implementação do sistema, foi criado o CNAQ – Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior, pelo Decreto no 64/2007, de 31 de Dezembro como seu órgão executivo. Tendo em conta os vários actores nas IES, os princípios do CNAQ e sua intervenção no funcionamento das IES recebe diferentes reacções.

É ainda evidente em muitas IES o que FELDER e BENT defenderam em 1999 no seu artigo ‘*How to improve teacher quality*’ de que ‘muitos docentes são irados quando a gestão da qualidade’. Os autores supracitados concluem que:

Os docentes defendem que os princípios da gestão da qualidade foram desenvolvidos para indústrias e fábricas para conseguirem lucros. Falando de estudantes como clientes é ofensivo e não faz sentido. Deixam claro que não terão nada a fazer com o Sistema de gestão da qualidade e qualquer tentativa de obrigá-los a participar seria uma violação a sua liberdade académica. (FELDER e BENT, 1999)

Entretanto, é geralmente acordado que o funcionamento do sector da educação mesmo sendo diferente das fábricas, existe algo em comum quando se fala da gestão e controlo da qualidade. DEMING (1994) apud FELDER e BENT (1999) defendem que a ligação entre princípios de gestão da qualidade e educação encontra-se em seguinte afirmação: “...*improvement of education, and the management*

of education, require application of the same principles that must be used for the improvement of any process, manufacturing or service”.

Posto isto, iremos apresentar os resultados do estudo acerca de desafios do papel do docente quanto ao seu envolvimento na funcionalidade das instituições de ensino superior.

Parte 1

Papel do docente do Ensino Superior

1.1. O docente no centro do sistema de educação

Se olharmos na percepção de SIACIWENA (2015) apud VEREMU (2015), está claro que o docente recebe mais atenção quanto a sua participação no sistema de educação, na implementação e no desenvolvimento da política e estratégia da garantia da qualidade.

Existe vários esforços da parte das IES na formação do docente de modo a atingir as metas e objectivos educacionais para qual foram criadas. Entretanto, é comum encontrar docentes que mesmo depois de um período de formação não apresentam resultados de aprendizagem que correspondem as expectativas das IES, isto é, não fazem o seu trabalho devidamente mesmo que passem pelas várias formações profissionais. Está fragilidade reflecte-se na baixa qualidade de educação que testemunhamos hoje. Considerando o princípio de que a qualidade do estudante é determinada pela qualidade do docente, questionamos hoje a qualidade do nosso docente perante a temática ‘para quem servem a Universidade e as IES?’ O docente encontra-se no meio entre o currículo de ensino e o estudante, e cabe a ele a correcta transmissão de conhecimentos e habilidades para os estudantes. Como iremos explicar ao longo deste trabalho, cabe ao docente exercer vários papéis de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Com estudantes bem formados (capazes de exercer as suas tarefas com profissionalismo e competências ou Competências, Habilidades e Atitudes - CHA), respondemos claramente que as Universidades e IES servem para formar quadros com capacidades profissionais de modo a criar soluções aos vários desafios da sociedade.

1.2. Docente como facilitador

Se olharmos para a posição de VERGARA (1990), este descreve o objectivo da educação como forma de emponderar os estudantes como actores activos na construção, reconstrução e sustentabilidade da realidade social. Diz ele que, '*O objectivo da educação é facilitar o auto conhecimento do estudante, como ser pensante, construtor da sua vida, sujeito a sua existência e o seu processo histórico*'. Nesta suposição, achamos que quem está entre o currículo e o estudante é o docente e cabe a ele desempenhar o papel de facilitador do processo de ensino aprendizagem, particularmente para o ensino superior.

O docente, desempenhando as funções de mediador entre o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional ou outros que supreentendem o ensino superior, e o estudante, espera-se que seja um facilitador no sentido positivo. O papel de facilitador pode ser entendido de várias formas. Neste contexto, pretendemos que seja facilitador de ambas partes: Gestores de ensino e dos estudantes, de modo que a Universidade e IES sejam instituições notórias como servidores da sociedade com programas e serviços de alta qualidade. Durante o presente estudo, foi notado que alguns docentes pretendem facilitar estudantes a passar os exames através de envolvimento nos esquemas de fraude académica, favoritismo, assédio sexual, entre outras formas ilícitas de facilitação. Não é este o papel de facilitador que esperamos para um docente.

Basicamente, o processo de ensino e aprendizagem subentende a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes, onde o docente é o facilitador. Actualmente o papel de docente está mudar para basear-se em metodologias de aprendizagem activa (*active learning methodologies*). O docente não se deve limitar em entrar na sala de aulas, explicar, dar o TPC (trabalho para casa) e terminar a aula. Ele é facilitador no processo de ensino e deve considerar os estudantes como sujeitos activos no processo.

O papel do docente como facilitador envolve aspectos a partir da leccionação na sala de aulas até avaliação, conforme é referido no trecho abaixo:

The Teacher-Facilitator is an educational visionary who explores and invents in innovative and coaches learners

through challenges. The Teacher-Facilitator provides an educational atmosphere where students have the opportunity to fulfil their potential for intellectual, emotional, physical and psychological growth; evaluates the needs and abilities of students and determines methods and techniques to best present and provide instruction to students within assigned subject areas; ensures students show continuous improvement in learning basics and essential skills; embraces technology and looks for purposeful ways to engage students; welcomes the challenge of creating an engaging and rigorous curriculum that makes connection to important concepts and ideas within and across disciplines. (www.vbschools.com/hr/job_desc/TeacherFacilitatorGRC.pdf) Acedido em 25 de Maio de 2016.

Desafiamos o docente para perceber que ‘ser facilitador’ não significa dar exercícios fáceis, mas sim, usar métodos adequados que facilitam a transmissão de conhecimentos.

1.3. Personalidade do Docente

Geralmente, personalidade refere-se a vários estilos de pensar, de sentimentos e do agir humano. É um termos que afecta a relação entre pessoas e normalmente as pessoas são julgados conforme a sua personalidade. A personalidade faz com que os indivíduos sejam diferentes um a outro.

Segundo HELLER (1970), a personalidade é inata, mas pode ser desenvolvida ao longo do tempo. No seu livro, ‘*O cotidiano e a história*’, HELLER diz que ‘cada indivíduo nasce com uma personalidade única ou excepcional’.

Como um princípio organizacional, OLDHAM e MORRIS (1995) define o estilo da personalidade da seguinte forma:

“Your personality style is your organizing principle. It propels you on your life path. It represents the orderly arrangement of all your attributes, thoughts, feelings, attitudes, behaviours, and coping mechanisms. It is the distinctive pattern of your psychological functioning—the way you think, feel, and behave—that makes you definitely you.” (OLDHAM e MORRIS, 1995).

Discutindo a personalidade do docente, é importante que ela se esforça em adquirir algumas características básicas de um educador. No trecho acima, está explícita que a personalidade é o princípio da sua organização. Ela demonstra como se organizar para desempenhar as suas funções, tocando em aspectos como pensamentos, sentimentos, atitudes, comportamento e mecanismos de enquadramento. O desafio para o papel do docente do ensino superior passa necessariamente em verificar a sua personalidade dentro e fora da sala de aulas, e adquirir novas características de acordo com a sua profissão. Ao longo deste estudo verificamos que existem docentes com dificuldades em se enquadrar devidamente na sua carreira devido a sua personalidade e resistência a mudança. Iremos apresentar os resultados dos grupos focais nas partes a seguir sobre a personalidade do docente.

Debruçando sobre personalidade do docente, existem referências notáveis para os novos desafios relacionados com formação de docentes e suas actividades profissionais. Tais referências como (ESTEVE, 1991, GARCIA, 1997, GOMES, 1997, MOITA, 1992, NÓVOA, 1991, 1992, 1997, PERRENOUD, 1999, SCHÖN, 1995, ZEICHNER, 1993) aparecem frequentemente discutindo formas de como ultrapassar crises da educação contemporâneo como também os desafios impostos pela profissão docente.

A personalidade do professor é primordial para que a Universidade e as IES cumpram com os objectivos para qual foram criadas.

Parte 2

Desafios acerca do papel do docente do Ensino Superior

Como referenciamos anteriormente, docentes são resistentes em mudar o paradigma de autoritário no processo de ensino aprendizagem, considerando-se inculposo na baixa qualidade do ensino. No círculo da gestão da qualidade, como um processo contínuo, os currículas são revistos periodicamente para atingir a qualidade desejada. Entretanto, poucos docentes mudam ou melhoram a forma que conduzem as aulas, enquanto muitos continuam repetitivos e estáticos.

Segundo WIDDOWSON (1972), o fraco aproveitamento escolar é o resultado dos docentes não desempenharem bem as suas tarefas, conforme aprendem nas formações e consoante as metodologias apresentadas nos manuais de ensino. Assume-se que se os docentes fossem persuadidos a colocar na prática o que aprendem nas formações, o problema de fraco aproveitamento poderia ser ultrapassado.

O desafio maior que a universidade e as IES enfrentam quanto ao cumprimento dos seus objectivos é a resistência as mudanças por parte de alguns docentes.

2.1. Docentes autónomos

Segundo os resultados deste estudo, uma das maiores razões que faz com que os estudantes não participem activamente na elevação da qualidade institucional é a 'autonomia' do docente universitário. Docentes do ensino superior são considerados autónomos, pois controlam as suas actividades lectivas e não são sujeitos a supervisão, críticas ou avaliações constantes. Estudantes reportaram que enfrentam dificuldades em discutirem assuntos relacionadas com os serviços que as IES oferecem porque os docentes não tem tempo de escutar. Os estudantes até descrevem alguns docentes como 'ditadores' porque consideram o estudante como um *balde vazio*. Eles ditam regras na sala de aulas e nunca aceitam opiniões dos estudantes. Para que todos actores das IES desempenhem as suas tarefas com zelo de modo a contribuírem para o alcance dos objectivos institucionais, as IES devem funcionar como organizações de livre-fronteiras.

As direcções das IES tem pouco controlo sobre os docentes 'autónomos'. Os docentes podem ausentarem-se da sala de aulas por alguns dias, pois 80% das instituições visitadas não usam livro de turma ou de ponto para controlar a efectividade dos docentes. O absentismo dos docentes na universidade é provocado pela ocupação a tempo parcial nas outras escolas ou instituições, e tais docentes são chamados de '*docentes turbo*' e as vezes são docentes empresários que privilegiam os seus negócios em prejuizo ao trabalho docente. Em consequência de tanta ocupação, os docentes não desempenham o seu papel efectivamente dentro da instituição. O estudo revela que alguns destes docentes passam tempo na sala de aulas falan-

do da sua vida particular, prejudicando as poucas horas lectivas. Conclui-se que a presença física dos docentes na sala de aulas não é sempre justicada com o objectivo da aula. Nisto, o docente deixa de desempenhar o seu papel de educador ou facilitador do processo de ensino aprendizagem e torna-se num desvirtuador dos aprendizes.

Para agravar a situação, os docentes 'autónomos' foram caracterizados por ter 'discípulos', que são estudantes que carregam informações dos outros estudantes para o docente em troca de favores. São informações relacionados com atitude do docentes ou o que os estudantes falam nos corredores. Os entrevistados dizem que alguns 'discípulos' já identificados e conhecidos são temidos, o que faz com que não haja liberdade de expressão e conversas informais entre os estudantes principalmente se o assunto for relacionado com a vida da instituição. Acrescentaram ainda que, alguns estudantes chegaram a ponto de desistir dos seus estudos por temer represálias e perseguições dos docentes após uma crítica do seu desempenho ou atitude.

É preocupante perceber que estudantes do ES tem medo ou temem seus docentes, aqueles a que antigamente eram considerados como os moldes de uma nação jovem e como o exemplo a se seguir. Ao invés disso, estas partes deveriam discutir livremente matéria científica e de pesquisa, valores, crenças, inovações. Se não existir está aproximação e liberdade científica entre docente e estudantes, para que servem a Universidade e as IES?

O docente universitário não é 'autónomo' no sentido de centralizar o processo de ensino aprendizagem para si próprio, em prejuízo dos outros actores da Universidade. É autónomo sim, no sentido de criar condições para facilitar o processo de ensino aprendizagem, e este papel exige um alto sentido de responsabilidade, de autoconfiança, liderança, gestão, honestidade, trabalho em equipe, idoneidade, e autocrítica.

É ainda admirável notar que mesmo alguns gestores das IES foram reportados como egoístas e desinteressados quanto as preocupações dos discentes. Os estudantes tem receio de se expressarem sobre o funcionamento da instituição ou mau comportamento de alguns docentes. Por outro lado, as IES exigem que tenham Associações de Estudantes activos, quando os próprios gestores não criam ambientes favoráveis do seu funcionamento e liberdade de expressão.

2.2. 'Bons' docentes

O presente estudo revelou que nem tudo está mal quanto ao papel do docente universitário. Os entrevistados foram unânimes em confirmar que existem sim bons docentes nas suas instituições e bons gestores que influenciam positivamente na inclusão de todos actores das IES. Um bom docente foi descrita como sendo:

- Assíduo e pontual,
- Dá informações completas do curso/ módulo,
- Dá referências bibliográficas do curso,
- Explica os procedimentos de avaliação,
- Estabelece código de conduta e discute regras da sala de aulas,
- Apresenta os Regulamentos da instituição e cumpre e faz cumprir os mesmos,
- Explica os direitos e deveres dos estudantes,
- Pune exemplarmente os transgressores com imparcialidade,
- Motiva ou estimula os seus estudantes,
- Tem capacidade de ouvir,
- É honesto.

As IES servem como instituições que se dedicam na produção de cidadãos são e éticos. Segundo MEIER e GRIFFIN (2005) apud VEREMU e MASSINGA (2015), um dos principais objectivos da educação é produzir cidadãos que respeitem a lei e os direitos humanos. Cabe ao docente desempenhar o seu papel devidamente, tomando em conta que a sua atitude é replicada a gerações vindouras. Para que serviria a Universidade se continuarmos a ter graduados (cidadãos) incompetentes e desonestos?

Os estudantes em grupo focal confessaram que bons docentes avaliam o que ensinam. Acrescentaram que muitos casos de fraude académica são registados em disciplinas ou módulos cujo os docentes

criam manobras nas suas avaliações: avaliam o que não ensinam. Concluíram que os ‘maus’ docentes prestam atenção as dificuldades do estudantes e fazem destas uma avaliação. Estudantes revelaram que já conheciam o tipo de docentes que tinham e prestam atenção as questões que o docente não explica bem, pois são estas questões que avaliam.

Em alguns casos, uma ‘boa’ liderança na instituição ajuda na promoção de diálogo franco entre vários actores, ajuda a melhorar o desempenho geral da instituição no que tange a gestão da qualidade institucional, relacionamento entre funcionários e demais intervenientes, leccionação de aulas, e auto-estima de todos. Tais acções requerem reuniões ou assembleias gerais constantes ou periódicas, onde todos actores se expressam livremente sobre a instituição, criticando positivamente e negativamente e sugerindo soluções aos vários problemas ou fenómenos que vão surgindo a cada dia, assim como critérios transparentes de selecção e recrutamento de pessoal que se adequa a missão, visão e os valores da instituição.

Parte 3

Grandeza e qualidades do docente

3.1. Características de um ‘grande’ docente

Como referenciamos anteriormente nesta obra, vários estudos revelam que o factor importante da determinação da qualidade de educação que o estudante recebe é a qualidade e competência do seu docente.

Para que a universidade sirva a sua comunidade da melhor forma, precisa de ‘grandes’ docentes. Se olharmos nas características de um ‘bom’ docente anteriormente apresentadas, é lógico que não é fácil encontrar um bom docente. Analise o trecho abaixo:

What makes a great teacher? Teaching is one of the most complicated jobs today. It demands broad knowledge of subject matter, curriculum, and standards; enthusiasm, a caring attitude, and a love of learning; knowledge of discipline and classroom management techniques; and a desire to make a difference in the lives of young people. With all these qualities

required, it's no wonder that it's hard to find great teachers.
(www.greatschools.org/gk/author/greatschoolsstaff/)
Retrieved on 10th July 2016.

Existe várias referências que descrevem as características de grandes professores. Abaixo estão apresentadas algumas destas características que seleccionamos nas seguintes referências:

www.teachthought.com/pedagogy/8-characteristics-of-a-great-teacher/

www.faculty-focus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/

www.teaching.monster.com/careers/articles/9144-top-10-qualities-of-great-teacher/

<https://teach.com/who/great-teachers-have-personality>

- *Bons docentes colocam altas expectativas para todos estudantes:* o docente espera que todos estudantes possam atingir os objectivos da aula e não se desanima com as fraquezas de alguns estudantes.

- *Bons docentes tem objectivos claros e bem expressos:* o docente tem plano de aula que mostra aos estudantes uma ideia clara do que vão aprender, os exercícios e procedimentos de avaliação. As tarefas tem metas de aprendizagem e proporcionam um tempo suficiente para que os estudantes pratiquem novas habilidades.

- *Bons docentes são organizados:* o docente está na sala de aula e pronto para ensinar. Apresenta a aula duma forma clara e estruturada. A sua sala está organizada duma forma que minimiza distrações.

- *Bons docentes envolvem os estudantes e admitem que eles olhem para as questões de várias maneiras:* o docente usa factos como ponto de partida, e não no fim. Pergunta 'Por que?', e olha para todos lados e encoraja o estudante a prever o que pode acontecer a seguir.

Dá perguntas frequentes para ter certeza de que todos estudantes estão a perceber. Garante que todos estudantes participem e não deixa um grupo a dominar a sala. Mantê os estudantes motivados.

- *Bons docentes criam uma relação forte com seus estudantes e mostram que se preocupam com eles como pessoas*: o docente é calmo, acessível, entusiasmado, e cuidadoso. Tais docentes ficam na escola após as suas aulas e estão disponíveis para estudantes e encarregados de educação. São envolvidos em actividades extra-curriculares e demonstram cometimento a sua escola.

- *Bons docentes são 'mestres' da sua disciplina*: o docente exhibe domínio da disciplina que lecciona e preocupa-se em continuar a adquirir novos conhecimentos da sua área. Apresenta a matéria com entusiasmo e incute nos estudantes o desejo de aprender mais sobre a mesma.

3.2. Qualidades de um 'bom' docente

As características apresentadas anteriormente de um 'bom' docente, são identificáveis em qualidades do docente dentro e fora da sala de aula. Aliás, o docente, desempenhando o papel de educador, facilitador do processo de ensino aprendizagem e mediador do sistema de educação, serve ainda de modelo de vida para os estudantes. Sendo assim, a sua personalidade é observada todo o momento e em muitas vezes ela reflecte a imagem da sua instituição.

Durante os inquéritos com estudantes, os mesmo afirmaram que 'é fácil identificar tanto os bons docentes como os maus'. Bons docentes, mesmo com algumas características diferentes, têm as seguintes qualidades comuns:

- *Segurança/ Confiança*: acreditar em si mesmo além dos desafios. Docentes encaram situações todo o momento que constituem desafios. Bom docente não se irrita facilmente e tem consciência de que falhas existem. Não leva falhas como atitudes ou ofensas pessoais. É seguro em tomar medida quando for necessário e é consistente nas medidas.

- *Paciência*: bom docente está pronto a explicar e ensinar até que todos estudantes percebam a matéria. Usa várias abordagens para dar as aulas. É paciente e escuta as dificuldades dos seus estudantes.

- *Compaixão verdadeira com os estudantes*: o docente preocupa-se com seus estudantes como indivíduos e quer ajuda-los. Sempre existe na turma estudantes que precisam de mais atenção que os outros. Consegue diferenciar entre uma desculpa sincera e não sincera dos estudantes. Caso conveniente, fala dos assuntos fora dos conteúdos planificados, tendo em conta que as vezes as lições pode ser auxiliadas com material extra.

- *Compreensivo*: um bom docente compreende a didática da sua disciplina. Não insiste numa técnica mesmo vendo que não ajuda os estudante a aprender. Compreende os vários factores que afectam a aprendizagem, tais como o tempo, a temperatura na sala de aula, período do dia, duração da aula. Compreende ainda que os estudantes precisam de ser tratados como pessoas iguais e não como apenas estudantes. Entende que os estudantes são diferentes e aprendem duma forma diferente, nisto aplica os diferentes estilos de aprendizagem.

- *Dedicado a excelência*: o docente quer fazer o seu melhor e precisa o melhor dos seus estudantes. Não se acomoda com resultados medíocres, sabendo que os resultados reflectem a sua habilidades de ensinar bem como as habilidades de estudantes em replicar o que aprendem. Um bom docente encoraja a compartilha de ideias e dá incentivos para os estudantes pensarem fora da caixa. Não tolera os estudantes que falam mal dos outros docentes, fazendo o seu melhor para demonstrar que os outros docentes são melhores também. Encoraja os estudantes a serem boas pessoas, não somente memorizadores de textos. Quer que os estudantes aprendam a ser capazes de aplicar o que aprendem na vida real e não somente para serem bem sucedidos em cada teste.

- *Paixão pela vida*: melhores docentes não são somente interessados pela disciplina/curso que leccionam, têm paixão pela profissão. Demonstram autoestima e a importância da disciplina/ curso na

contribuição para a melhoria da qualidade de vida. Docentes que trazem experiências de vida fora da escola conseguem lidar com estudantes e outros colegas numa forma educada. Portanto, o docente entende que a vida tem várias etapas e consegue apoiar os estudantes quando enfrenta dificuldades cotidianas. Transforma dificuldades em desafios para facilitar a busca de soluções.

Parte 4

Responsabilidades das IES na motivação do docente

Exigimos do docente do ensino superior uma atitude positiva, uma personalidade incontestável, uma formação adequada, de modo a contribuir efectivamente na qualidade dos serviços que a universidade e as IES oferecem.

Para que(m) servem a Universidade e as IES se o docente, sendo actor principal, não estiver motivado? 100% dos docentes respondentes dos inquéritos deste estudo, tocaram no factor motivacional como principal desafio que as IES devem resolver para que o docente desempenhe as suas tarefas com o nível desejado.

Para atingir a motivação, sugere-se aqui quatro principais acções:

4.1. *Melhorar a remuneração (o salário) e condições de trabalho*: dar aulas ou ensinar alguém é um trabalho árduo e menos compensado na história do mundo. Como descrevemos anteriormente quando falávamos de como tornar-se grande professores e das qualidades de um bom professor, conclui-se que ser docente não é tarefa fácil. O docente está sempre em aprendizagem para corresponder com o desenvolvimento da ciência e tecnologia daí que merece um ambiente de trabalho muito especial. Notamos, em maioria das instituições, que os docentes compartilham uma sala, o que impede a livre mobilidade, aliado a insuficiência de equipamentos de trabalho. Verifica-se actualmente o encerramento de algumas instituições de ensino em Moçambique por motivo de irregularidades que inclui a falta de condições de trabalho para o docente. É um passo positivo que as estruturas governamentais estão desenvolver para melhorar a qualidade das IES. Docentes optam por dar aulas em outras instituições porque a remuneração (o salário) não é

compatível com o custo de vida e para suprir as suas necessidades básicas e da família. O docente é humano, e para se apresentar a frente dos seus estudantes, precisa sentir-se a vontade, daí procura sacrificar-se para obter melhores condições de vida, em prejuízo a qualidade do seu trabalho.

4.2. *Perfil profissional dos docentes*: O desempenho do docente tem a ver com o seu nível de formação. Nota-se a falta de docentes com o nível de Doutoramento em quase todas instituições do Ensino Superior no País e na Província de Manica em particular. Em todos casos, o número de doutorados corresponde entre 1 a 5% dos docentes. Sem dúvida, este factor contribui para o défice alcance dos objectivos das IES. As instituições do ensino superior, em parceria com alguns projectos internacionais, estão a lutar para formar os seus docentes. Entretanto, as oportunidades são raras, particularmente para cursos de ciências sociais, daí que encoraja-se a preocupação do docente em concorrer para bolsas de estudos de forma individualizada.

4.3. *Formação contínua e desenvolvimento profissional*: para que o docente sirva melhor a sua instituição, e que por sua vez a instituição sirva bem a Sociedade, necessita de docentes actualizado tecnicamente e cientificamente. Contudo, verifica-se que alguns docentes mostram a falta de conhecimento da pedagogia, matéria importante no processo de ensino. Nem todo indivíduo formado, está imediatamente apto para ser docente. Para ultrapassar esta dificuldade, uma das instituições do ensino superior na Província de Manica capacita os seus docentes anualmente em psicopedagogia, uma experiência que vale pena replicar.

4.4. *Encorajar e premiar conhecimentos e habilidades dos docentes*: Nas instituição existem bons e maus docentes. Uma forma clara de distinguir os docentes é premiar os melhores. Elogiar o trabalho de um docente é uma forma barata de premiação. As vezes pensamos sempre nos prémios materiais, mas um simples elogio ajuda estimular os bons docentes a continuarem a dar o seu máximo. É raro assistir a distinção de melhores docentes nas IES, e isto leva ao relaxamento entre os docentes. Quanto as habilidades e conhecimentos, as IES devem motivar a produção científica dos docentes, pois uma das tarefas das IES é produzir conhecimento e transferir este conhecimento as comunidades.

Conclusão

Este estudo revela que para que as IES sirvam a sociedade da melhor maneira, é necessário potenciar os seus docentes, pois é o docente que influencia a qualidade da instituição.

A qualidade do docente é reflectida na qualidade de educação que os estudantes recebem e é inevitável aceitar que o docente desempenha sim um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Factores como a falta de formação, falta de atitudes (honestidade, personalidade), moral, competências, falta de remuneração adequada, e motivação, afectam sobremaneira os serviços oferecidos pelos docentes aos estudantes e as comunidades em geral.

Tendo em conta as qualidades e responsabilidades exigidas aos docentes do ensino superior para poderem contribuir nos anseios da sociedade daquilo que se espera das IES, são desafiados os docentes à contínua formação, aquisição de personalidades adequadas e a abertura científica para com os outros actores, principalmente os estudantes.

Concluem-se que os governos e as IES em particular devem melhorar as condições de trabalho do docente de modo a que possam exigir um trabalho perfeito que vá contribuir para a elevação da qualidade dos serviços institucionais.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, M. M. e VERGARA, S. C. (2011) O “ALUNO-CLIENTE” NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA METÁFORA A SER BANIDA DO DISCURSO EDUCACIONAL? Rio de Janeiro.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). (1991) Profissão docente, Porto Editora, Lisbon. pp 93-124
- GARCIA, G. M. (1997) A formação de professores. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisbon, Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp 51-76.
- GÓMEZ, A. P. (1997) O pensamento pratico do professor: a formação do professor reflexive. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisbon, Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp 51-76.
- HELLER, A. (1970) O cotidiano e a historia. Barcelona, Ediciones Peninsula.
- <https://circulodesociologia.wordpress.com/breve-historia-do-es-em-mocambique/> Acedido em 05 de Junho de 2016.
- <https://teach.com/who/great-teachers-have-personality> Acedido em 10 de Julho de 2016.
- FELDER, R. M. e BENT, R. (1999) How to improve teaching quality, Quality Management Journal, Vol 6, No 2, pp 9-21.
- LANGA, P. (2003) A brief history about Mozambican Higher Education, Acedido em 05 de Junho de 2016, em <https://circulodesociologia.wordpress.com/breve-historia-do-es-em-mocambique/>
- MARIO, et al (2003) Breve historia do Ensino Superior em Moçambique, Acedido em 05 de Junho de 2016, em <https://circulodesociologia.wordpress.com/breve-historia-do-es-em-mocambique/>
- MANUAL do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior, (2013) Moçambique.
- MITCHELL, J. K. et al (2001) Testing Teacher Candidates: The role of Licensure Tests in improving teacher quality, National Academy Press, Washington DC.
- MOITA, A. L. (1992) Percuções de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (1992) Vidas de professores. Lisbon, Porto Editora, pp111-140

- OLDDHAM, J. M. e MORRIS, L. B. (1995) The New Personality Self-Portrait: Why You Think, Work, Love and Act the Way You Do, Bantam Books, USA

- NÓVOA, A. (1991) Profissão Docente, Porto Editora, Lisbon, Portugal.

- NÓVOA, A. (1992) Vidas de professores, Porto Editora, Lisbon, Portugal.

- NÓVOA, A. (1997) Os professores e sua formação, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, Lisbon, Portugal.

- PERRENOUD, P. (1999) Construir as competências desde a escola, Artes Médicas, Porto Alegre.

- REGO, C. Et al (2015) Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI, REVISTA FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Vol. 2/ Número 2, pp. 11 - 35.

Disponível:http://www.aforges.org/documentos/Revista_Forges_2015.pdf
<http://publicacoes.apq.pt/forges-volume-2-numero-1>

- SCHOM, D. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, Lisbon, Portugal. Pp 77-91

- VEREMU, G. (2015) A Fraude Académica – minando a qualidade do Ensino Superior, REVISTA FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Vol. 2/ Número 2, pp. 59-81.

Disponível:http://www.aforges.org/documentos/Revista_Forges_2015.pdf
<http://publicacoes.apq.pt/forges-volume-2-numero-1>

- VEREMU, G. e MASSINGA, R. A. (2015) Qualidade e Avaliação Institucional das Instituições do Ensino Superior: Papel do Corpo Docente na qualidade do processo e ambientes de aprendizagem, In Livro de Atas, 5ª Conferência FORGES, Universidade de Coimbra, Portugal, 18,19 e 20 de Novembro, pp. 51.

Disponível:http://www.aforges.org/conferencia5/CD/5.avaliacao_institucional_nas_instituicoes%20de_ensino_superior/23%20Godwen%20Veremu%20et%20al_Qualidade%20e%20avaliacao%20institucional.pdf

- VERGARA, S. C. (1990) Teoria prática educacional: da técnica à ética. PUC Ciência, Rio de Janeiro: PUC-Rio.

- WIDDOWSON, H. G. (1973) The teaching of English as communication, OUP, UK.

-www.faculty-focus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/ Acedido em 10 de Julho de 2016

- www.greatschools.org/gk/author/greatschoolsstaff/ Acedido em 10 de Julho de 2016.

- www.teaching.monster.com/careers/articles/9144-top-10-qualities-of-great-teacher/ Acedido em 10 de Julho de 2016

- www.teachthought.com/pedagogy/8-characteristics-of-a-great-teacher/ Acedido em 10 de Julho de 2016

- www.vbschools.com/hr/job_desc/TeacherFacilitatorGRC.pdf Acedido em 25 de Maio de 2016

- ZEICHNER, K. (1993) A Formação reflexive de professores: ideias e práticas. Educa, Lisboa, Portugal.

O sistema de avaliação da educação superior: algumas considerações acerca do modelo brasileiro

Simone Braz Ferreira Gontijo¹



Resumo: A avaliação não se restringe à sala de aula, amplia-se para a toda a instituição de ensino como avaliação institucional e para as redes por meio da avaliação em larga escala realizada pelo governo federal e pelos governos dos estados e municípios. A avaliação, em suas múltiplas funções, perpassa os fazeres pedagógicos e as relações estabelecidas entre os atores das instituições de ensino, sempre presente no cotidiano educacional e ao longo do processo pedagógico. Este artigo apresenta uma síntese do cenário da avaliação externa no contexto de países das Américas e Europa e discute o cenário brasileiro nesse nível da avaliação. O estudo aponta que o padrão de avaliação da educação superior no Brasil não é original, é uma adaptação de experiências de outros países. Apesar dos progressos na investigação e nos mecanismos de avaliação educacional, parece que esses ainda não se materializaram plenamente na prática pedagógica das instituições, pois, mudam-se a forma e o contexto, mas as inquietações em relação à formação profissional, alto índice de evasão e retenção permanecem. Além disso, dos componentes básicos do o Sistema de Avaliação da Educação Superior, a “principal atração” é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que afere o rendimento dos estudantes do último ano do curso em relação às habilidades e competências acadêmicas e profissionais previstas nas diretrizes nacionais para curso de graduação, pois esse instrumento detém maior peso em relação à avaliação do curso e da instituição e, a partir da publicização de seus resultados, a mídia passou a ranquear as instituições.

¹ Instituto Federal de Brasília

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação em larga escala. Políticas educacionais.

Abstract: Assessment is not limited to classroom, it encompasses the whole educational institution in the form of institutional assessment and the educational network by means of broad range assessment made by federal government and by states' and municipalities' governments. Assessment in its multiple functions touches pedagogical actions and the relations established among the actors of educational institutions, being always present in educational routines and throughout the pedagogical process. This paper presents a synthesis of the present state of external assessment in the context of some countries in Americas and Europe and discusses the Brazilian scenario in this level of assessment. The study points out that the standard of assessment of superior education in Brazil is not an original one, it is an adaptation of other countries' experiences. Despite the progress in investigation and in the mechanisms of educational assessment, it seems that they still did not fully materialize in the pedagogical practices of the institutions because there is a change in the form and the context, but concerns regarding professional education, the high rate of evasion and retention remain. Furthermore, among the basic components of the System of Evaluation of Superior Education, the "main attraction" is National Examination of Students Performance which assesses the performance of students attending the last year regarding their academic and professional abilities and competences, which are contemplated in the national guideline for graduation courses. It is so because this instrument is more valued when it comes to evaluating the course and the institution and as its results are publicized, media started to rank the institutions.

Keywords: Higher education. Large-scale assessment. Educational policies.

Introdução

A avaliação, em suas múltiplas funções, perpassa os fazeres pedagógicos e as relações estabelecidas entre os atores das instituições de ensino, estando sempre presente no cotidiano educacional. Situa-se ao longo de todo o processo pedagógico seja na educação básica ou na superior. A avaliação não se restringe à sala de aula, amplia-se para a toda a instituição de ensino como avaliação institucional e para as redes por meio da avaliação em larga escala realizada pelo governo federal e pelos governos dos estados e municípios.

Como apontam Freitas et al (2009), a avaliação “atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação” (p. 07). O que determina essa condição é o lugar ocupado pela avaliação num contexto específico, uma vez que esta é dotada de distintos níveis, a saber: avaliação para as aprendizagens, relativa à avaliação do estudante e realizada no contexto da sala de aula; avaliação institucional, que analisa o trabalho pedagógico da escola e avaliação em larga escala, que abrange os sistemas de ensino e é destinada a orientação de políticas públicas na área educacional.

Desde a Constituição Federal de 1988, vivemos num Estado avaliador por excelência e tal condição abrange o campo educacional. Essa função avaliadora do Estado é condizente com o conceito de “Estado avaliador” apresentado por Neave (2001). Para o autor, este surge, de forma acirrada, em função de demandas do governo em obter uma maior eficiência e qualidade e se reflete na política voltada à educação superior.

A expressão “Estado avaliador” está relacionada às reflexões acerca das políticas de ensino superior. Neave (como citado em AFONSO, 2001) sinalizou “o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (p.25).

Reafirma-se a condição de Estado avaliador tomando como exemplo a Lei 9.131 de 1995, que atribui ao Ministério da Educação (Mec) a formulação e avaliação da política nacional de avaliação, como forma de zelar pela qualidade do ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, é reafirmado o carácter avaliativo do Estado. Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que fortalece o poder da avaliação como elemento de regulação do sistema educacional e isso se mantém no PNE vigente.

Neste artigo será apresentada uma síntese do cenário da avaliação externa no contexto de alguns países das Américas e Europa e discute o cenário brasileiro nesse nível da avaliação, bem como a interface dos três níveis da avaliação no âmbito da educação superior.

A avaliação externa da educação superior

Pode-se afirmar que a avaliação, em função de seus usos na educação superior brasileira, ganha densidade política e, de forma recorrente, empregada de forma estratégica pelos governos, se convertendo em instrumento de poder.

Esse padrão de avaliação da educação superior não é original, porquanto é uma adaptação de experiências de outros países implementada no Brasil independentemente de terem obtido êxito onde foram desenvolvidos (DIAS SOBRINHO, 2003). É certo que esse formato avaliativo surgiu a partir de um contexto mais amplo que envolve uma conjuntura educacional que segue padrões de qualidade² mundiais.

Reformas educacionais envolvendo processos de planificação dos sistemas educativos tem sido uma realidade nos Estados Unidos, Europa e América Latina, entre outros, principalmente a partir das últimas décadas do século XX. Tais reformas têm como uma de suas premissas a internacionalização dos sistemas educativos e acarretam impacto para a educação superior interferindo em seu caráter acadêmico, fazendo com que as instituições assumam compromissos mais voltados ao mercado (SEIXAS, 2001).

Ferreira (2010) aponta que essas políticas difundidas internacionalmente no âmbito da educação superior são impostas às instituições e têm como objetivos:

- a. maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (*accountability*), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que

2 A Declaração de Bolonha, Riaces, entre outros documentos e associações, estabelecem padrões de acreditação para a educação superior.

as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de IES privadas; h) reorganização curricular (p.3).

É no contexto dessas reformas que a avaliação tem assumido papel estratégico no contexto educacional e se constituído como articuladora das políticas públicas de regulação nesse campo, estando na pauta do dia, tanto para avaliar a educação básica quanto a educação superior.

Para que haja uma reflexão acerca das práticas do sistema de avaliação não se pode desconsiderar que o movimento educacional vem se universalizando, se globalizando tal como os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), implementado no Brasil, não pode ser entendido fora desse cenário mais amplo, pois as reformas educacionais não podem ser pensadas apenas nos limites brasileiros,

[...] como um fato de um único país, pois trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista (SILVA JÚNIOR, 2003. p.71).

Não só no Brasil a avaliação tem tido importante papel na obtenção de informações e compreensão dos processos educacionais. Para melhor compreender o contexto das ações, das dificuldades e dos problemas enfrentados pelo Sinaes, é necessário traçar um breve panorama acerca das práticas avaliativas da educação superior no contexto internacional (VERHINE & FREITAS, 2012).

Inicialmente, aponta-se que nos Estados Unidos, a cultura da avaliação já foi incorporada pelas universidades, praticada de forma voluntária. A ênfase do sistema de avaliação norte-americano está em processos de acreditação que consiste na

[...] certificação pública da “qualidade” de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade

de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficialmente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional. De um modo geral, o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública – de qualidade (DIAS SOBRINHO & DIAS, 2006. p. 13).

Diversas agências promovem a avaliação institucional visando à melhoria dos objetivos e metas constituídos pela própria universidade. Essas agências são contratadas pelas universidades e “adotam princípios claros de avaliação formativa (*improvement oriented*) e de avaliação somativa (*accountability oriented*)”. São sugeridas desde condutas de recondução de metas e ajustes de planejamento até criação e fechamento de cursos (VERHINE & FREITAS, 2012. p.18).

Verhine e Freitas (2012) apontam que o processo de avaliação norte-americano se fundamenta em instrumentos de autoavaliação e avaliação externa. A avaliação externa é realizada por outras universidades consideradas como seus pares e as instituições, posteriormente, elaboram um relatório em resposta a esse processo de avaliação externa. A partir desse processo, as agências estão autorizadas a conceder, renovar, negar ou mesmo revogar a acreditação da instituição.

Marques e Marquina (1998) assinalam que as principais características do sistema de acreditação americano são: processo voluntário, duração indefinida, aplicado a instituições ou a programas, realizado por meio de avaliação em pares e conduzido por agências.

Cabe esclarecer que avaliação e acreditação são processos distintos, mas relacionados. O processo de acreditação pressupõe uma avaliação de qualidade, porém nem toda avaliação terá como objetivo a acreditação da instituição. Isso porque, a acreditação é um processo pelo qual se concede a uma instituição o reconhecimento público do alcance de certos padrões mínimos de qualidade previamente estabelecidos (MARQUES & MARQUINA, 1998).

O sistema de avaliação europeu, com a formação da União Europeia (EU) e com a constituição do Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, que tem como fundamento a Declaração de Bolonha, a avaliação em larga escala se intensificou. Assinada por

29 países europeus, a Declaração tem como um dos seus objetivos a “promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vistas a desenvolver critérios e metodologias comparáveis” (CACHAPUZ, 2010. p.8).

Ferreira (2010) destaca que, como um movimento emanado fora das universidades é possível verificar a

[...] diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional; criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). Esse movimento tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global (p.6).

Apesar do Processo de Bolonha ter características transnacionais, cada país guarda suas especificidades em relação aos processos avaliativos, privilegiando questões relacionadas à melhoria do sistema de educação superior a partir de uma tendência de menor regulação e controle, dando ênfase à acreditação. Um dos seus objetivos é garantir que os estudantes tenham mobilidade entre as instituições dos países membros da EU, viabilizada por meio da compatibilização de currículos, conteúdos, diplomas e certificações. A avaliação da educação superior está mais atrelada à garantia dessa homogeneidade da educação superior (VERHINE & FREITAS, 2012).

Van Vught e Westerheijden (1993) destacam cinco princípios estabelecidos pela Comissão das Comunidades Europeias que orientam as agências avaliadoras da educação superior em cada país:

A coordenação do processo de avaliação é feita por uma entidade nacional com status legal e independência do governo; a ênfase é dada à autoavaliação institucional, cujos relatórios são encaminhados para a entidade nacional em

intervalos regulares; a avaliação externa é conduzida por pares em momento subsequente à autoavaliação institucional e baseada nas suas informações; os resultados da avaliação por pares são tornados públicos através de relatórios; o financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas e instituições avaliadas não têm uma relação direta com os resultados das avaliações (p.19).

Como exemplo da diversidade de modelos na UE, pode-se apontar a Holanda, que privilegia e incentiva a avaliação de caráter formativo por meio da autoavaliação e as universidades inglesas que praticam um modelo de avaliação somativa, com avaliação externa realizada por pares.

Portugal vivenciou inicialmente uma experiência centrada na autoavaliação e avaliação externa, tendência proveniente das universidades. Num segundo momento, a avaliação foi ampliada para todas as instituições superiores públicas e privadas, o que representou um grande avanço. Os resultados dessa experiência gerou o modelo atual que se fundamenta em processos de avaliação e acreditação pautados pela heteroavaliação, na qual a avaliação visa aferir qualidade a partir de critérios a serem cumpridos pelas instituições de ensino superior (IES) e a acreditação tem como objetivo o reconhecimento oficial dos cursos dessa instituição (VERHINE & FREITAS, 2012).

Outros sistemas que se associaram na formulação de *standards* relacionados à acreditação foram Austrália, Japão, Hong Kong e Nova Zelândia, membros do *Washington Accord*. Por esse acordo, cada país mantém sua agência acreditadora, mas com *standards* acordados por região e com mútuo reconhecimento (RAMA, 2009).

Na América Latina, a acreditação também é praticada para a avaliação da educação superior, mas não há unidade nos países em relação aos sistemas de avaliação. Rama (2009) afirma existir modelos voluntários, competitivos, privados e, em alguns países, a avaliação não é praticada.

Os processos de acreditação são basilares para garantir as possibilidades de reconhecimento de estudos no âmbito do Mercosul. Com a criação do Setor Educacional do Mercosul, ações de acreditação foram iniciadas, sendo o *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados partes del Mercosur y Estados*

Asociados (ARCUSUR) destinado a certificar a qualidade acadêmica de cursos de graduação, viabilizando a reciprocidade e a integração regional dos países que compõem esse mercado comum.

Também foi criada a Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces), que integra agências de avaliação e de credenciamento de países ibero-americanos e organismos internacionais³ com o objetivo de promover a cooperação em relação à avaliação e ao credenciamento da educação superior. A Riaces visa garantir a qualidade dos cursos de educação superior nos países que integram a rede.

Enquanto vários países conduzem seus sistemas de avaliação na direção da avaliação institucional seguindo a tendência da acreditação, o Brasil encaminha suas ações avaliativas à regulação. Destaca-se a existência de duas agências relacionadas à avaliação da Educação Superior, uma com ênfase na orientação dos processos avaliativos - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e outra com ênfase na regulação e supervisão - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), ambas ligadas ao Ministério da Educação (Mec).

Serafim (2011) problematiza a situação da educação superior na América Latina ao afirmar que há uma tendência em converter as universidades públicas em instituições mercantilistas e utilitaristas e do processo de transformação da educação privada em mercadoria (comoditização), em decorrência da expansão da educação superior via universidades privadas. Essa tendência não é diferente da ocorrida nos Estados Unidos e Europa.

Um aumento expressivo de vagas na Educação Superior via instituições privadas ocorreu no Brasil, principalmente nas últimas décadas. Essa “tendência” do ensino superior converteu um segmento educacional antes com vagas quase que reservadas a uma elite em um sistema de massas, possibilitando a inserção de um segmento da população brasileira que se encontrava à margem dessa escolarização, o que representa um avanço em relação à democratização desse nível de ensino. Contudo, parte dessa população apresenta severas deficiências acadêmicas relacionadas à escolarização prévia

3 Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA), o Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

deficitária, muitas vezes relacionada à necessidade de inserção no mercado de trabalho concomitantemente aos estudos.

A Educação Superior brasileira tanto pública quanto privada demonstrou que não estava preparada para acolher estudantes com esse perfil, seja em relação à infraestrutura física das instituições ou em relação à possibilidade de proporcionar bolsas de estudos ou outras possibilidades de financiamento estudantil, dispor de docentes qualificados e preparados pedagogicamente em quantidade suficiente, entre outras dificuldades imediatas.

Como grande parte dessas novas vagas estava concentrada em instituições privadas⁴, em poucos anos, houve uma queda significativa na procura por cursos de menor prestígio social, o que gerou um número expressivo de vagas ociosas⁵ nessas instituições. Tal situação provocou o surgimento de um novo panorama para Educação Superior privada, promovendo um alto índice de competitividade entre as IES no sentido de atrair estudantes-clientes, favorecendo a relação mercantil com a educação.

Uma das soluções encontradas para “atrair” o estudante foi a minimização de custos. As instituições, na luta pela sobrevivência, cortaram gastos contratando professores sem formação⁶ adequada para ministrar aulas na educação superior, equipando bibliotecas com livros em quantidade inferior à considerada ideal, não investindo em laboratórios e pesquisas e reduzindo currículos. Com essas medidas, foi possível praticar mensalidades mais acessíveis. Tal situação não pode ser apontada como regra, mas também não se pode ser desconsiderada no contexto da análise da qualidade da educação superior.

Dias Sobrinho (2010) considera que essa crescente expansão do setor privado na Educação Superior na década de 1990 também gerou a

4 Em 1996, havia 211 IES públicas e 711 privadas. Em 2004, eram 224 as públicas e 1.789 as privadas. Segundo o Censo divulgado pelo INEP, em 2007 o Brasil contabilizava 2.281 IES, sendo privadas 89% do total; dos 4.880.381 estudantes, 73% estavam matriculados em IES privadas, sendo 2.644.187 em universidades (54%), 680.930 nos Centros Universitários (14%) e 1.555.256 em Faculdades isoladas (32%), geralmente de pequeno porte (DIAS SOBRINHO, 2010, p.198).

5 52,5% das vagas oferecidas foram efetivamente ocupadas em 2007, restando ociosas 1.341.987 vagas, sendo que a taxa de evasão é de quase 42% (DIAS SOBRINHO, 2010, p.198).

6 Muitas IES privadas contam com um número expressivo de professores graduados e especialistas, conforme apontam dados do MEC/Inep, 2012, p.15.

diversificação de modelos organizacionais (diversos tipos de provedores, estilos administrativos, tamanhos, finalidades, compromissos etc.); diferenciação dos perfis estudantis (democratização do acesso aumento de matrículas e titulação de mulheres, ampliação das faixas etárias dos estudantes); incremento da formação profissionalizante (ênfase no setor de serviços, em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa); aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento útil”, de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades; improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais; crescente controle dos fins e flexibilização dos meios; diversificação das fontes de financiamento; aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quasemercado” (p.200).

Seguindo, assim a tendência internacional e as exigências internas de acompanhamento dos processos de qualidade e regulação da educação superior.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na Brasil

A avaliação externa tem natureza sistêmica e é voltada ao acompanhamento institucional por meio de

[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências

7 O conceito de “quasemercado” é fruto de uma forma de gestão educacional ancorada numa lógica de mercado que introduz “concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas [...] As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros” (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p.876/877).

reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema [...] na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis no sistema (WERLE, 2010. p.22).

Nesse sentido, pode ser caracterizada pela aplicação de instrumentos em larga escala, sendo também denominada de avaliação em “em larga escala” por sua abrangência. Inicialmente, a avaliação em larga escala na educação superior foi instituída por meio do Exame Nacional de Cursos em 1996 que, como foi apontado na citação de Werle (2010), estava voltada, de forma predominante, à avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e, a partir desses resultados, as instituições eram avaliadas e ranqueadas. Em 2004, o ENC foi substituído pelo Sinaes, criado pelo dispositivo legal, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O sistema avalia ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros aspectos.

O Sinaes, como um sistema de regulação governamental, visa à garantia da qualidade dos cursos ofertados pelas IES brasileiras. Por ser um sistema estandardizado cumpre

[...] a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação. [...] estes instrumentos de avaliação publicizam aos pais, professores, empresários, mídia e demais atores sociais, a situação atual da educação escolar, bem como onde estão e quem são as melhores instituições (COSTA, 2009. p.17).

E permite, “através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005. p.728).

A regulação se dá em dois momentos: *a priori* quando um curso é autorizado e *a posteriori*, fundamentado nos resultados obtidos por meio da avaliação do curso. O Estado adota o papel de “regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a

atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (LESSARD; BRASSARD & LUSIGNAN, 2002. como citado em BARROSO, 2005. p.732).

A implantação de um sistema dessa natureza tem como uma de suas justificativas a expansão da Educação Superior em relação à oferta de vagas em cursos de graduação de forma considerável nos últimos anos, principalmente em instituições privadas. Essa política de expansão acabou por fortalecer o discurso da regulação, como aponta Polidori (2009)

A discussão não está no aumento de matrículas e, inclusive, de IES no país, já que isso é uma necessidade da realidade educacional brasileira. É, sim, preciso proporcionar formas de aumentar o número de estudantes, uma vez que o índice atual no Brasil de indivíduos, entre 18 e 24 anos, que frequentam o ensino superior é de cerca de 13%. No entanto, a discussão está na forma como ocorre ou como ocorreu essa expansão que privilegiou o mercado como grande regulador. Esse processo possibilitou a instalação de várias IES e cursos com baixa qualidade no país (p.443).

O sistema é composto por três processos avaliativos - Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies)

A avaliação institucional não nasceu em berço educacional. Suas raízes estão fincadas na administração e voltadas ao mundo dos negócios. A aplicação de seus fundamentos no campo educacional se deu em função de uma revisão dos estilos de organização e gestão educacional por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros organismos internacionais, ao passarem a aplicar os princípios relacionados à responsabilidade social na gestão pública da educação (*accountability*) (SANDER, 2008).

Para Belonni e Belonni (2003), o processo de implantação sistemática da avaliação na educação superior teve início na década de 1980 e possui características de duas tendências distintas. A primeira tendência voltada para a hierarquização e o controle das instituições, parte da perspectiva de avaliação meritocrática que pressupõe controle e a regulação das IES, produz o ranqueamento e o “estabelecimento de padrões de *status* e excelência” (p.14). Na segunda tendência, são privilegiadas a melhoria e a transformação das instituições a partir de uma perspectiva mais formativa. Nela, a qualidade e a excelência são aspectos complementares e pressupõem a combinação de “*mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social*” (p.14).

A avaliação institucional está para além dos resultados e visa ao autoconhecimento da IES, de forma a orientar a gestão no processo de tomada de decisões apontando aspectos que podem ser considerados pontos fortes da instituição e outros a serem melhorados, superando suas fragilidades e objetivando o aperfeiçoamento dos processos desenvolvidos no âmbito da instituição.

Compreende-se a “avaliação institucional como um *processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento*” (BELONNI & BELONNI, 2003. p.17).

A avaliação institucional engloba todas as atividades desenvolvidas pela instituição - ensino, pesquisa, extensão, entre outras - e instâncias - gestores, professores, funcionários, estudantes - de forma global. Nesse sentido, é participativa [...] na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade (FAUNDEZ, 1993. p.32).

O sentido participativo da avaliação institucional lhe confere legitimidade política, o que propicia que seus resultados possam ser relevantes para a IES e que ações sejam desencadeadas. Os instrumentos utilizados também devem ser confiáveis demonstrando a capacidade técnica para a realização desse tipo de avaliação.

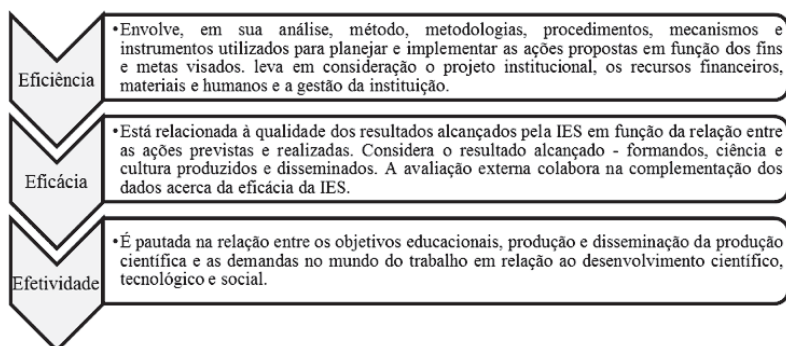
Algumas possíveis instâncias nas quais os resultados da avaliação podem ter influência são a comunidade acadêmica da própria IES, orientando possíveis estratégias de aperfeiçoamento; a

comunidade externa e as instâncias governamentais educacionais, no sentido de prestação de contas das ações fomentadas na IES, da qualificação dos profissionais por ela formados e pela ciência, cultura e arte produzidos.

Belloni e Belloni (2003) apontam que são necessários parâmetros de referência para que a avaliação institucional seja formativa e possa contribuir para a promoção da educação superior e para a produção do conhecimento, levando em consideração que essa avaliação está atrelada à política educacional do Sinaes. Esses parâmetros estão vinculados a “um conceito de qualidade acadêmica que está subjacente⁸ e orienta a estratégia metodológica adotada” (p.19). Os critérios básicos de avaliação apontados pelos autores são eficiência, eficácia e efetividade.

Na Figura 1, são apresentados os conceitos relativos a cada um desses termos:

Figura 1 – Critérios básicos de avaliação



Fonte: (BELLONI & BELLONI, 2003. p.21-22).

Para Belloni e Belloni (2003), a eficiência se refere aos processos da IES, principalmente em relação aos recursos utilizados e ao modo como a gestão é desenvolvida. A eficácia está relacionada aos resultados alcançados pela IES quanto à formação do estudante para o exercício da cidadania, da profissão, da produção e

⁸ Geralmente, esse conceito de qualidade é subjacente à política de avaliação governamental.

em relação à disseminação do conhecimento. A efetividade social relaciona-se aos resultados sociais e científicos que são incorporados pelos estudantes ou restritos a questões científicas imediatas e se são adequadas às demandas no meio no qual está inserida. Está diretamente relacionada a:

- i. necessidades da formação, trazidas em dimensões pessoais, habilidades e competências do profissional-cidadão; ii) exigências derivadas das necessidades de desenvolvimento científico-tecnológico; iii) exigências derivadas das necessidades de inclusão e justiça social e uma sociedade caracterizada pela exclusão (BELLONI & BELLONI, 2003. p.22)

A avaliação institucional corresponde a um processo sistemático de autoconhecimento da IES, empreendendo esforços no sentido de reconhecer e integrar suas diversas instâncias. Nesse caminho, o Sinaes aponta dez dimensões que devem ser avaliadas e que passam o planejamento, o desenvolvimento institucional, as políticas acadêmicas e de gestão e a infraestrutura da IES.

Indica-se a necessidade de maior ênfase do sistema de avaliação da educação na instituição e de distanciamento da ideia do controle voltado à responsabilização. A prestação de contas não pode se reduzir ao imediato, pois como aponta Drew Faust⁹, “as universidades devem prestar contas ao passado e ao futuro, não apenas, nem sequer primordialmente, ao presente”.

Para tanto, é necessário o fortalecimento dos processos de autoavaliação institucional, atendendo às dimensões apresentadas na Lei 10.861/2004, consolidando a cultura avaliativa nas IES, a partir de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) reconhecidas e fortalecidas pela gestão.

É importante fomentar os ideais da autoavaliação institucional entre os estudantes, pois que esse deve ser o foco de um sistema nacional de avaliação, seja da educação básica ou superior. Além disso, é fundamental disseminar a cultura da avaliação por meio de uma reflexão democrática e participativa da comunidade escolar/

⁹ Presidente de Harvard. Essa citação foi proferida por Antônio Nóvoa no 3^a Conferência FORGES, Recife, 2013.

acadêmica em relação à instituição, com foco nos processos internos voltados à promoção da qualidade da educação.

Destaca-se que a avaliação institucional influencia os processos pedagógicos da IES, entre eles, a avaliação relativa à aprendizagem dos estudantes. Isso se dá porque nos aspectos avaliados institucionalmente inclui-se o espaço da sala de aula.

Avaliação de Curso de Graduação (ACG)

A Avaliação dos Cursos de Graduação é norteada pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância que se aplica à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso e o avalia em três dimensões: Organização didático-pedagógica, Corpo docente e tutorial e Infraestrutura.

As dimensões têm pesos distintos relacionados aos atos autorizativos conferidos, a saber:

Tabela 1 – Peso por dimensão

Autorização de Curso	
Dimensão	Peso
Organização didático-pedagógica	30
Corpo docente e tutorial	30
Infraestrutura	40
Reconhecimento e Renovação de Curso	
Dimensão	Peso
Organização didático-pedagógica	40
Corpo docente e tutorial	30
Infraestrutura	30

Fonte: (BRASIL, 2015).

Também são avaliados os requisitos legais e normativos, mas para fins de regulação não fazendo parte do cálculo do conceito da avaliação.

Na dimensão Organização didático-pedagógica como fonte de consulta os seguintes documento: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Os indicadores avaliados são: contexto educacional; políticas institucionais no âmbito do curso; objetivos do curso; perfil profissional do egresso; estrutura curricular; conteúdos curriculares; metodologia; estágio curricular supervisionado (relação com a rede de escolas da Educação Básica, relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica e relação teoria e prática); atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; apoio ao discente; ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; atividades de tutoria (no caso da oferta de 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância); tecnologias de informação e comunicação; material didático institucional; mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes; procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; número de vagas; integração com as redes públicas de ensino; Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/ SUS (relação alunos/docente, relação alunos/usuário) e atividades práticas de ensino.

A dimensão Corpo docente e tutorial analisa vinte indicadores, sendo: atuação do Núcleo Docente Estruturante¹⁰; atuação do coordenador; experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador; regime de trabalho do coordenador do curso; carga horária de coordenação de curso; titulação do corpo docente do curso; percentual de doutores no curso; regime de trabalho do corpo docente do curso; experiência profissional do corpo; docente experiência no exercício da docência na educação básica; relação entre o número de docentes e o número de vagas; experiência de magistério superior do corpo docente; funcionamento do Colegiado¹¹ de curso ou equivalente e; produção científica, cultural, artística ou tecnológica; titulação e formação do corpo de

10 O Núcleo Docente Estruturante é composto por cinco professores do corpo docente do curso e possui atribuições de formulação de acompanhamento do curso (BRASIL, 2010).

11 O Colegiado é formado pelos professores do curso e mantém características próprias em cada instituição.

tutores do curso; experiência do corpo de tutores em educação a distância; relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante; responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica; responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica e núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. Nessa dimensão as fontes de consulta são o Projeto pedagógico de curso, o Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-Mec e documentação comprobatória, as mesmas da dimensão Infraestrutura.

Na dimensão Infraestrutura os indicadores são: gabinetes de trabalho para professores em tempo integral; espaço de trabalho para coordenação de curso e serviços acadêmicos; sala de professores; salas de aula; acesso dos alunos a equipamentos de informática; bibliografia básica; bibliografia complementar; periódicos especializados e laboratórios didáticos especializados (quantidade, qualidade e serviços dos laboratórios); sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística); núcleo de práticas jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação; unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados; sistema de referência e contrarreferência; biotérios; laboratórios de ensino para a área da saúde; laboratórios de habilidades; protocolos de experimentos; comitê de ética em pesquisa (CEP); comitê de ética na utilização de animais (CEUA).

Destaca-se que há uma relação entre os indicadores e os cursos avaliados. Portanto, nem todos os indicadores são avaliados em todos os cursos. Também há distinção entre a modalidade presencial e a distância quanto a avaliação e indicadores.

Faz-se menção à promoção das “responsabilidades sociais”, porém, ao tomarmos o contexto neoliberal no qual as políticas públicas de educação vêm sendo elaboradas, pode-se adotar o conceito *accountability*, responsabilização. Freitas (2011), baseando-se em Kane e Staiger (2002), adverte que “um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho” (p.16). Esses três elementos são compatíveis com as estratégias estabelecidas pelo Sinaes.

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

O Enade, no contexto da avaliação em larga escala da educação superior, é destinado à avaliação dos estudantes, avalia especificamente os estudantes em relação aos conteúdos dos seus cursos com ênfase nas habilidades e competências definidas em Portarias específicas, que tomam como norteadoras as Diretrizes Curriculares de cada curso, não tendo foco no dia a dia da instituição. É como uma fotografia que registra um momento sem considerar a sua dinâmica.

É um instrumento formal com um caráter instrucional, que tem como finalidade avaliar os conhecimentos e habilidades por meio de um exame e possui um peso maior que os demais processos avaliativos do Sinaes (55% do conceito final da IES).

Assim, as instituições precisarão adequar sua organização e prática pedagógica em relação à formação dos estudantes de modo a contemplar os conteúdos previstos nas Portarias de cada curso, sob pena de que a instituição possa vir a sofrer com as sanções previstas no Sinaes.

Dos três componentes do Sinaes, a “principal atração” é o Enade pois em detrimento da concepção original do Sinaes, o Enade passou a deter o maior peso em relação à avaliação do curso e da instituição e, a partir da publicização dos resultados do exame pelo Inep, a mídia adotou a prática do ranqueamento das IES e, conseqüentemente, o este passou a representar um “instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia” (DIAS SOBRINHO, 2010. p. 202).

Apesar do ranqueamento estar relacionado ao mundo empresarial norte-americano, em 1996, se observa essa prática no Brasil com os primeiros resultados do Exame Nacional de Cursos, aplicado pelo Mec aos estudantes concluintes da Educação Superior no período de 1996 a 2003 com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Inicialmente, tal ranqueamento foi apontado como uma prática equivocada da mídia. Apesar disso, a partir de 2008, o Mec passou a adotá-la (CALDERÓN; POLTRONIERI & BORGES, 2011; DIAS SOBRINHO, 2010; BRITO, 2008).

Como o desempenho do estudante no Enade tem grande representatividade na composição dos índices relativos à qualidade do ensino ofertada pela instituição, acabou por ser colocado em evidência, configurando-se como um elemento central da política de avaliação da educação superior. Seus resultados tornaram-se objeto de marketing na captação de novos estudantes-clientes.

Barroso (2006) aponta que o Enade pode vir a promover uma regulação interna¹² na instituição, por se considerar que, num contexto em que as avaliações externas definem a continuidade da oferta de um curso e o maior peso dessa avaliação estar centrado num exame relacionado ao conhecimento do estudante, a organização do trabalho pedagógico da IES pode vir a sofrer interferência deste, promovendo mudanças em relação no trabalho docente,

[...] nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (DIAS SOBRINHO, 2010. p. 195).

À medida que a avaliação externa atribui um peso mais elevado ao conhecimento adquirido pelo estudante ao longo do curso ao avaliar a qualidade da IES, a avaliação das aprendizagens também poderá adquirir importância maior.

Dias Sobrinho (2010) considera que o modelo inicial do Enade pressupunha uma perspectiva formativa, pois avaliava os estudantes ingressantes e concluintes, o que possibilitaria o acompanhamento de suas aprendizagens em relação ao curso de graduação. O autor afirma que o

Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em

12 Entende-se regulação interna como os processos formais e informais que garantem a coordenação da ação coletiva na instituição educacional, por meio da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento (BARROSO, 2006. p.171).

pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. [...] Entre uma e outra aplicação do exame, o aluno tem oportunidade de superar suas deficiências, desenvolver suas habilidades cognitivas e aplicá-las em novas situações (p.213).

Entretanto, essa perspectiva foi abandonada, pois o estudante ingressante é avaliado pelo seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio. Essa possibilidade de uma avaliação de cunho mais formativo foi relegada a segundo plano, ficando o aspecto classificatório preponderante em relação ao formativo.

Casassus (2009) afirma que processos similares ao Enade não têm como avaliar os conhecimentos e nem as habilidades dos estudantes. O mais adequado a esse tipo avaliação são os portfólios, as provas de caráter mais construtivista, entre outros. Para ele, é um equívoco conceitual afirmar “este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos [...]”. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade” (p. 74).

Considerações finais

A reflexão acerca da avaliação transcendeu o espaço da IES e tem ocupado lugar de destaque na formulação de políticas públicas que exercem influência na regulação da educação superior. Apesar dos progressos no campo de investigação sobre avaliação educacional, parecem que esses ainda não se materializaram plenamente nas práticas pedagógicas das instituições, pois, mudam-se a forma e o contexto, mas as inquietações em relação ao processo de avaliação, à formação profissional dos formados, alto índice de evasão e retenção permanecem (SORDI, 2008).

É preciso repensar a relação entre a avaliação de desempenho do estudante como instrumento preponderante no Sinaes, pois nesta

vertente ela assume um caráter “bancário¹³”, no qual, ao longo do curso, foram “depositados” conhecimentos que precisam ser “sacados” no momento do Enade para que a instituição seja reconhecida com qualidade. É preciso considerar a relevância da avaliação realizada *in loco* uma vez que a esta é vinculado o Conceito de Curso (CC) enquanto o Enade gera um conceito preliminar (CPC). Porém, como essas nuances da avaliação não são amplamente divulgadas o que determina para a grande comunidade a qualidade da instituição é o Conceito Enade.

Portanto, entende-se que centrar a avaliação dos cursos de graduação nos estudantes seja “[...] um grande equívoco em termos de aplicabilidade do Sinaes na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES” (POLIDORI, 2009. p. 447).

Werle (2010) afirma que as avaliações externas estão vinculadas a projetos de longo prazo e à produção de dados longitudinais e precisam guardar parâmetros metodológicos estáveis para assegurar a possibilidade de comparação. Porém, a metodologia estatística utilizada na avaliação não permite comparações entre os ciclos do Sinaes.

Tendo como referência que a maioria das instituições que oferecem graduação são privadas e que o conceito ³¹⁴ é considerado satisfatório em relação ao padrão de qualidade, considera-se que não há um estímulo para a busca dos conceitos considerados como de excelência (4 e 5), uma vez são necessários investimentos e, numa perspectiva neoliberal, é importante a busca pela eficiência a baixo custo. Nesse sentido, “uma avaliação voltada para o controle também exclui o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensificando a competição” (COSTA, 2009. p. 18). E, mais do que isso, exclui o compromisso com os valores relativos à cidadania.

Para que essa lógica seja superada, é importante que se estabeleçam critérios para essa avaliação na perspectiva de uma qualidade

13 Expressão cunhada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* ao se referir a uma prática pedagógica tradicional que prima pela transmissão de conteúdos de forma acrítica e passiva.

14 Conceito 3, mínimo na escala de 1 a 5. No caso de conceitos 1 ou 2, considerados fracos, a IES deve assinar um protocolo de compromisso com o Mec para a elevação desse conceito.

transformadora da realidade social e econômica e que possibilite a melhoria da gestão rumo ao cumprimento da função social da IES.

Diferente da avaliação em larga escala realizada na Educação Básica, que consiste essencialmente na aplicação de testes, o Sinaes pode ser considerado, de fato, um sistema de avaliação, pois envolve também aspectos relativos à avaliação da instituição, no cálculo do conceito da IES.

Sordi (2008) aponta que o fato de se desvincular avaliação/objetivo de sua relação dialética¹⁵ afasta os educadores da função da avaliação como promotora da aprendizagem e da qualidade do ensino, minimizando-a a resultados e a notas que, muitas vezes, sinalizam aquilo que se espera do estudante e não revelando o seu potencial.

15 Ver Freitas (1995).

Referências bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2001) Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no75, Agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2013.
- BARROSO, J. (Org.). (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. O. (2005a) Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 mai.2012.
- _____. (2005b) *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa-Portugal: Universidade Aberta.
- BELLONI, I.; BELLONI, J.A. (2003). Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L.C.; BELLONI, I.; SOARES, J.F. (Org.) *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas-SP: Komedi.
- BRASIL. (2015). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf> Acesso em 21 ago.2016
- _____. (2010). *Núcleo docente estruturante – NDE*. Parecer CONAES N° 4 de junho. Disponível em: <http://www.ufjf.br/bach/files/2014/08/parecer_conae_nde4_2010.pdf>. Acesso em 22 ago.2016
- BRITO, M. R. F. de. (2008). *O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação*. Avaliação, v. 13, n. 3. Campinas-SP, nov. pp. 841-850. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 set. 2012.
- CACHAPUZ, A. F. C. O (2010). Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária. *Revista Ibero-americana de Educação*. n. 53/2, Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/3440Carrelhas.pdf>> Acesso em: 08 Set. 2013.
- CALDERON, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. (2011). Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, Dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Set. 2013.

CASASSUS, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. In: *Sísifo*. Revista de ciências da educação. n.º 9. mai/ago. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20casassus%20PTG.pdf>>. Acesso em 3jan. 2014.

COSTA, D.M. (2009). Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. *Jornal de políticas educacionais*. N.º 6. Julho-Dezembro de 2009. p. 12–21. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n6_2.pdf>. Acesso em 3 jan. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. (2003) *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.

_____. (2010) Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*. v.15 n.1. Campinas-SP, mar. pp.195-224. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 12 mai.2012.

DIAS SOBRINHO, J.; DIAS, R. de B. (2006). Acreditação da educação superior e C & T: políticas e ideologia. *Avaliação*. v. 11, n.4. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v11n04/v11n04a02.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

FAUNDEZ, A. (1993) *O Poder da participação*. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, S. (2010). *Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades*. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf> Acesso em: 14 set. 2013.

FREITAS, L.C. et al. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis-RJ: Vozes.

_____. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, Campinas-SP. *Anais...* Campinas-SP, [s/n], 2011. (Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 03 mai.2012.

MARQUES A.; MARQUINA, M. (1998) *Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación*. Enfoque comparado. Serie informes. CONEAU. Buenos Aires, 1998. Disponível em: www.coneau.edu.ar/archivos/1328.pdf Acesso em: 09 Set. 2013.

NEAVE, Guy. (2001) *Educación superior: historia y política: estúdios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

POLIDORI, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2009.

RAMA, C. (2009) El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SANDER, B. (2008) Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Org.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã.

SERAFIM, M. P. (2011). O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2>>. Acesso em 05 mar. 2014.

SILVA JÚNIOR, J. R. (2003). Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa.

SORDI, M.R.L.(2008). A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 47-58, nov. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/93>>. Acesso em 04 mar. 2014.

SOUZA, S. Z. L. de. ; OLIVEIRA, R. P. de. (2003) Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2016.

VAN VUGHT, C; WESTERHEIJDEN, D. F. (1993) *Quality management and quality assurance in European Higher Education: methods and mechanisms*. Luxemburg: Office of the Official Publications of the European Commission.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. de. (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>>. Acesso em: 09 Set. 2013.

WERLE, F.O.C. (org.). (2010). Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livros.

O sistema de ensino superior em Macau

Luciano de Almeida¹



Resumo: Neste artigo procura-se de uma forma sucinta traçar a evolução do ensino superior em Macau, desde os seus primórdios, em 1593, com a criação do Colégio de S. Paulo, a que se seguiu, mais tarde, a criação do Colégio de S. José, em 1728, até à sua extinção, com o encerramento destas instituições, em 1762 e 1856, respectivamente.

O renascimento do ensino superior em Macau só veio ocorrer em 1981 com a criação da Universidade da Ásia Oriental, instituição de ensino superior privada que, em 1988, veio a ser adquirida pela Administração Portuguesa de Macau através da Fundação Macau, com a finalidade de a transformar em universidade pública, tendo dado origem ao Instituto Politécnico de Macau e à Universidade de Macau. A Administração portuguesa procurava, por este meio, dotar Macau de instituições de ensino superior que assegurassem a formação superior no Território para o período pós transferência da soberania para a República Popular da China (RPC).

No final da década de 90, aquando da transferência de soberania de Macau para República Popular da China, o sistema de ensino superior era já constituído por quatro instituições públicas e cinco privadas, tendo crescido na primeira década do século XXI para doze instituições de ensino superior, mantendo-se as quatro públicas e aumentando para oito as instituições privadas. Em 2016, das doze instituições, em actividade dez, as quatro públicas e seis privadas.

O sistema de ensino criado pela Administração portuguesa reproduziu em Macau o sistema binário de ensino superior português, com ensino universitário e politécnico, podendo o primeiro conferir os graus de licenciado, mestre e doutor e o segundo apenas os graus de bacharel e licenciado, limitação legal que se mantem até hoje.

¹ Instituto Politécnico de Macau. *E-mail:* <lucianoalmeida@ipm.edu.mo>.

Actualmente está em discussão na Assembleia Legislativa a Proposta de Lei do Regime do Ensino Superior que, a ser aprovada, produzirá uma profunda reforma do regime jurídico do ensino superior, nomeadamente reconhecendo a todas as instituições, universitárias ou politécnicas, a competência para conferir todos os graus académicos, desde que estejam reunidos os requisitos legais científicos e pedagógicos e que prevê igualmente a criação de um sistema de garantia da qualidade das instituições e dos cursos.

Palavras-chave: macau, região administrativa especial de macau, sistema de ensino superior, reforma ensino superior

Abstract: This article seeks to succinctly trace the evolution of higher education in Macau since its beginning in 1593, with the creation of the College of St. Paul, later followed by the creation of the Saint Joseph's College in 1728, until its extinction with the closure of these institutions in 1762 and 1856 respectively. The revival of higher education in Macau came only in 1981 with the establishment of the University of East Asia, a private higher education institution, which was acquired by the Macao Portuguese Administration through the Macao Foundation in 1988. The objective was to have it transformed into a public university, giving birth to the Macao Polytechnic Institute and the University of Macau. The Portuguese Administration provided Macau with higher education institutions to safeguard higher education training in the territory after the transfer of sovereignty to the People's Republic of China (PRC). By the end of the 90s when Macau was handed over to People's Republic of China, the higher education system was made up of four public institutions and five private ones, and it expanded to twelve higher education institutions in the first decade of the 21st century. Four public institutions have been kept and private ones have been increased to eight. In 2016, ten of the twelve institutions, four public ones and six private ones, are active. The education system, which was set up by the Portuguese Administration, reproduced the Portuguese higher education binary system in Macau, i.e., university and polytechnic. The former can confer the degrees of bachelor, master and doctoral, while the latter only the higher diploma and bachelor degree, due to legal limitation which has been kept until today. The proposal for the Law of Higher Education System is currently under discussion in the Legislative Assembly. Upon its approval, there will be a profound reform in the legal system of higher education, including recognising the competence of all institutions, universities and polytechnics, to confer all academic degrees, provided that the pedagogical and scientific legal requirements are met, and that a quality assurance system of institutions and courses is established.

Keywords: macau, macau special administrative region, higher education system, higher education reform

Enquadramento geral

A Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) é uma região administrativa especial da República Popular da China (RPC) e está localizada na margem ocidental do Delta do Rio das Pérolas, na costa meridional da RPC. É um pequeno território com 30,4 Km², com uma população actual, estimada, de cerca de 648.800 habitantes³.

Macau foi um território chinês sob administração portuguesa⁴ até 19 de Dezembro de 1999, data em que Portugal procedeu à transferência da soberania para a RPC. Em consequência desse processo às zero horas do dia 20 de Dezembro Macau tornou-se uma Região Administrativa Especial (RAE) da República Popular da China, de acordo com o princípio de «um país, dois sistemas»⁵ e os compromissos estabelecidos por Portugal e China, através da «*Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*», assinada em Beijing a 13 de Abril de 1987⁶.

O texto constitucional da RAEM é a Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, promulgada pelo Congresso Nacional Popular da China em 31 de Março de 1993, que entrou em vigor no dia 20 de Dezembro de 1999 em simultâneo com a transferência da soberania do território para a RPC.

O ensino superior em Macau teve o seu início com a criação do Colégio de S. Paulo, em 1593, a que se lhe seguiu, em 1728, o Colégio de S. José, os quais deixaram de funcionar em 1762 e 1856, respectivamente (Peng.L., 2009). Só depois de decorrido mais de

2 DSEC : <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=ba1a4eab-213a-48a3-8fbb-962d15dc6f87> (Consulta em 2016.10.22).

3 DSEC : <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=3c3f3a28-9661-4a5f-b876-83d8b3eade28> (2014.07.31).

4 Macau era uma aldeia povoada por pescadores e camponeses chineses quando os portugueses ali se estabeleceram em 1557. Gráfová, M. (2013) *Português de Macau* http://is.muni.cz/th/146877/ff_m_b1/Portugues_de_Macau.pdf

5 De acordo com o princípio “um país, dois sistemas”, consagrado no artigo 2o da Lei Básica “Na Região Administrativa Especial de Macau não se aplicam o sistema e as leis socialistas, mantendo-se inalterados durante cinquenta anos o sistema capitalista e a maneira de viver anteriormente existentes”.

6 Boletim Oficial <http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/23/dc/pt/> (Consultado em 2016.10.22).

um século, em 1980, será criada uma nova instituição de ensino superior, a Universidade Internacional de Macau, que, no entanto, não chegou a entrar em funcionamento.

O renascimento do ensino superior em Macau surge em 1981 com a criação da Universidade da Ásia Oriental, instituição de ensino superior privada, que em 1991 deu lugar à criação da primeira instituição de ensino superior público, a Universidade de Macau. Em 1999, à data da transferência da soberania portuguesa para a RPC, Macau possuía 9 instituições de ensino superior: 4 instituições de ensino público e 5 de ensino privado, estando matriculados no ensino superior 7.257 alunos no ano lectivo 1999/2000⁷.

Neste trabalho iremos debruçar-nos a evolução do ensino superior ao longo destas últimas três décadas e meia, dando uma particular atenção ao ensino superior público, embora sem perder de vista a importância do ensino superior privado na RAEM, e, muito em especial, faremos uma análise, ainda que necessariamente breve, do actual regime de organização e funcionamento do ensino superior realçando a importância da reforma em curso.

Refundação e desenvolvimento do ensino superior em Macau. Três décadas decisivas.

A década de 80. O renascer do ensino superior.

Com o encerramento dos Colégios de S. Paulo e de S. José, Macau conheceu um longo período, de quase um século e meio, sem qualquer instituição de ensino superior no território. Na verdade, como anteriormente se referiu, só com a criação da Universidade da Ásia Oriental se dá o renascimento do ensino superior em Macau.

A refundação, expansão e consolidação do ensino superior em Macau são, assim, uma obra realizada nas últimas três décadas e meia: a década de oitenta com a criação da Universidade da Ásia Oriental, a década de noventa, caracterizada pela expansão das

⁷ DSEC: Inquérito ao Ensino 1999/2000. <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=77e4b03a-e3bb-4c58-81f9-36e18600ca43> (Consultado em 2016.10.22).

instituições, a primeira década deste século caracterizada pela democratização do ensino superior e a década em curso pela consolidação do sistema de ensino superior.

A **Universidade da Ásia Oriental** foi fundada pela empresa «*Ricci Island West Limited*», uma empresa com sede em Hong Kong a quem o Governo de Macau havia concessionado um terreno para construção de edifícios para uma universidade⁸. Tendo como base organizacional o modelo anglo-saxónico (Peng, L. 2009), era constituída por cinco colégios (Colégio Pré-Universitário, de preparação para o ingresso, Instituto Aberto, para o ensino a distância ou de frequência em regime livre, Colégio Universitário, com vários cursos superiores, Colégio Politécnico, para o ensino superior aplicado e o Colégio de Graduação, com cursos de mestrado e doutoramento).

Contava, ainda, com dois centros de investigação: o Centro de Investigação Económica da China e o Instituto de Estudos de Macau. Este modelo organizativo subsistiu até à criação, em 1991 do Instituto Politécnico de Macau e da Universidade de Macau, ambos a partir da até então Universidade da Ásia Oriental. Na década de oitenta os seus alunos eram, maioritariamente, provenientes de Hong Kong.

Em 1988, a então Administração Portuguesa de Macau, com o objectivo de fazer frente à reconhecida necessidade de formar recursos humanos locais para o período de transição antes da transferência da soberania de Macau, como expressamente se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei nº 9/88/M, de 1 de Fevereiro, procedeu à aquisição da Universidade através da Fundação Macau, com a finalidade de a transformar em universidade pública, o que veio a suceder três anos mais tarde, depois de se haver procedido a uma profunda reestruturação do modelo organizacional, através da criação de várias faculdades e da modificação da duração dos cursos de licenciatura de três anos, de acordo com o modelo anglo-saxónico, para quatro anos, de acordo com o modelo português, mantendo-se o inglês como a língua principal de ensino.

A Fundação de Macau, nos termos do artigo 1º dos seus Estatutos, aprovados pelo Decreto-Lei nº 9/88/M, é uma pessoa colectiva de direito público dotada de personalidade jurídica. Através do Decreto-Lei nº 99/88/M, de 14 de Dezembro, o Governador de

8 http://www.umac.mo/rectors_office/about_intro-p.html (consulta em 2016.10.22).

Macau, reafirmando a necessidade de facultar aos quadros locais meios de formação e aperfeiçoamento que permitissem, num futuro próximo, o exercício de cargos de maior responsabilidade no âmbito da Administração Pública do Território criou uma “subvenção para formação universitária”, com quarenta vagas, destinadas à matrícula e frequência dos cursos de Direito e de Administração Pública que começariam a funcionar no ano lectivo 1988/89 e a que se poderiam candidatar os funcionários dos serviços públicos de Macau, tendo como contrapartida por parte destes a obrigação de continuar a prestar serviço no Território, “após conseguirem o seu diploma” (expressão legal) por um período de tempo igual ao da duração do curso (artigo 10^o).

O processo de aquisição envolveu todo o património da Universidade e Colégios e Centros de Investigação que a constituíam, com excepção do Instituto Aberto e do Colégio de Graduação que mais tarde vieram a dar lugar à Universidade Aberta da Ásia (Macau)⁹, conforme se refere no sítio desta instituição.

Na sequência da aquisição e gestão da Universidade da Ásia Oriental pela Fundação de Macau, o número de estudantes aumentou de forma acentuada com a crescente admissão de estudantes locais cuja percentagem subiu gradualmente de 39% para 80%, já que, até então, como se referiu anteriormente, a maioria dos alunos era proveniente de Hong Kong.

Escola Superior das Forças de Segurança de Macau. Ainda nesta década, através do Decreto-Lei nº 57/88/M, de 4 de Julho, é criada a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (ESFSM). Tinha como finalidade principal da ESFSM a formação de oficiais de polícia para as Polícias Marítima e Fiscal e de Segurança Pública e oficiais técnicos de fogo para o Corpo de Bombeiros de Macau (artigo 1^o, nº1), tendo sido criados os Curso Superior de Formação de Oficiais de Polícias, destinado à Polícia Marítima e Fiscal e de Segurança Pública e o Curso Superior de Formação de Oficiais e Técnicos de Fogo, destinados ao Corpo de Bombeiros (artigos 17^o e 18^o). Até

9 A Universidade Aberta Internacional da Ásia (Macau) resulta da associação entre o Instituto Aberto da Ásia Oriental, com largos anos de experiência em ensino a distância em Macau e Hong Kong, e a Universidade Aberta, instituição universitária pública portuguesa, reclamando a Universidade Cidade de Macau ter nela as suas origens. (Em: <http://www.cityu.edu.mo/en/about-cityu-2/about-cityu/> (consultado em 2016.10.22).

2016, com base em dados fornecidos pela Escola¹⁰, concluíram os cursos superiores 316 alunos, destinados em exclusivo ao emprego público, situação única no panorama do ensino superior em Macau.

Nos finais dos anos 80, decorridos pouco mais de dois anos sobre a assinatura da «*Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*», o ensino superior em Macau dispunha já de dois estabelecimentos de ensino superior: a Universidade da Ásia Oriental, já na titularidade e gestão da Fundação Macau e a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau.

A década de 90. O desenvolvimento do ensino superior.

Não há dados estatísticos oficiais relativamente ao número de alunos da Universidade da Ásia Oriental desde o seu funcionamento até início da década de noventa. No sítio Web da Universidade de Macau pode ler-se, no entanto que na sequência da sua transformação em universidade pública, o número de estudantes aumentou acentuadamente passando de algumas centenas logo no começo, para 8.504 no ano lectivo 2012/2013, incluindo os alunos de licenciatura, mestrado e doutoramento¹¹.

O número de alunos da Escola Superior das Forças de Segurança de Macau não seria muito significativo se tivermos em conta o número total dos que concluíram o curso até ao final do ano lectivo 2015/2016, já referido.

No início de 1991, com a aprovação do Decreto-Lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro, é aprovado o regime de “organização e funcionamento da generalidade das instituições, públicas e privadas, que desenvolvam actividades de ensino superior no território de Macau (artigo 1º), instrumento legislativo que faltava no ordenamento jurídico de Macau e que se tornava necessário para, como se refere no preâmbulo daquele diploma legal, “introduzir no estatuto da Universidade da Ásia Oriental, atenta a situação resultante da sua aquisição pela Fundação de Macau, referencias culturais e de nature-

10 Em: <http://www.fsm.gov.mo/ESFSM/statisticdata-p> (Consultado em 2016.10.22).

11 UMAC: http://www.umac.mo/um_annualreport/1213/ (consultado em 2016.10.22)

za institucional melhor adequadas à política da Administração para a educação, ciência e tecnologia, na esfera do ensino superior, clarifica-se o respectivo papel como Universidade pública de Macau”.

O desenvolvimento do ensino superior que até 1988 não merecera a atenção e preocupação por parte do poder de Macau passa a ser “um objectivo de largo alcance social, intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento e modernização do Território”, como se reconhece logo no primeiro parágrafo do preâmbulo daquele diploma.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 11/91/M, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 8/92/M, de 10 de Fevereiro, o Território fica munido dos instrumentos legais necessários á expansão da rede de estabelecimentos de ensino superior, uma tarefa a que conforme resultava da lei, igualmente aplicável ao sector público e ao sector privado, se esperava fosse da iniciativa pública e privada.

O Instituto Politécnico de Macau. Pela parte pública o processo de desenvolvimento do ensino superior foi célere e passou, numa primeira fase, pela intervenção na Universidade da Ásia Oriental a partir da qual foi criado o IPM e a UMAC.

Logo em meados Setembro de 1991, através da publicação do Decreto-Lei nº 49/91/M, de 16 de Setembro, é criado o Instituto Politécnico de Macau (IPM), tendo sido transferidos do Instituto Politécnico da Universidade da Ásia Oriental para o agora criado Instituto Politécnico de Macau os cursos superiores politécnicos já em funcionamento de Informática, Gestão Hoteleira, Turismo e Serviço Social, mantendo os alunos os direitos e obrigações de natureza académica e curricular que possuíam no âmbito da Universidade da Ásia Oriental (artigo 8º, nºs 1 e 2). O diploma de criação do IPM prevê, também, que o pessoal docente e administrativo interessado pudessem “mediante requerimento do interessado e concordância da Universidade da Ásia Oriental e do Instituto Politécnico de Macau, transitar para a nova instituição universitária” (artigo 8º, nº 3).

O Instituto Politécnico é, assim, nos termos da lei que o criou, uma instituição universitária, de direito público, à qual compete a prossecução da prática do ensino superior politécnico em Macau, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira (artigo 1º, nºs 1, 2 e 3 e artigo 8º nº 3). O nº 1 do artigo 4º dos Estatutos do IPM, aprovados pela Portaria 469/99/M,

de 6 de Dezembro, concretiza as competências do IPM necessárias à prossecução dos seus fins: (a) organizar e ministrar cursos de ensino superior politécnico conferentes de grau de bacharel e de licenciado; (b) promover e realizar projectos de investigação aplicada ou de desenvolvimento experimental; (d) colaborar com as entidades públicas ou privadas, designadamente no âmbito local; realizar cursos de pós-graduação, de especialização ou de actualização científica.

A Universidade de Macau. Na mesma data, através do Decreto-Lei nº 50/91, de 16 de Setembro é criada a Universidade de Macau (UMAC), “com a concordância dos órgãos próprios da Universidade da Ásia Oriental e da Fundação de Macau, entidade que a tutelou desde Fevereiro de 1988”, como se escreve no preâmbulo do diploma. A Universidade de Macau é uma pessoa colectiva de direito público à qual “compete a prossecução da prática do ensino superior universitário em Macau”, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica e financeira (artigos 1º, 2º e 3º).

O diploma de criação da Universidade determina a transição para a nova Universidade, com dispensa de quaisquer formalidades, de todos os direitos de que a Universidade da Ásia Oriental era titular, cuja transferência abrangeu todos os cursos superiores, excepto os cursos superiores politécnicos, já transferidos para o IPM, criado no mesmo dia (artigo 8º, nºs 1 e 2), mantendo os alunos os direitos e obrigações de natureza académica e curricular que possuíam na Universidade da Ásia Oriental (artigo 8º, nº 3) e tendo igualmente transitado todo o pessoal docente e administrativo, com manutenção de todos os direitos e obrigações, a requerimento do interessado (artigo 8º, nº 1). O estatuto da UMAC virá a sofrer uma profunda alteração em 2006, mas a ela nos referiremos mais à frente.

No ano lectivo 2015/2016 transferiu as suas instalações do campus da Taipa para a Ilha da Montanha, tendo-se instalado num novo e moderno campus universitário com capacidade para cerca de 20.000 alunos.

O Instituto de Formação Turística. O Instituto de Formação Turística foi criado pelo Decreto-Lei nº 45/95/M, de 28 de Agosto. Refere o preâmbulo do diploma legal que o criou que a experiência adquirida com a Escola Superior de Turismo, criada em 1993, através do Decreto-Lei nº 48/93/M, de 6 de Setembro, demonstrara que a opção por um sistema integrado de gestão das unidades de ensino

e formação e aplicação pedagógica, constituía a solução mais racional não só no plano global da formação turística e hoteleira, como pelo aproveitamento comum dos recursos humanos e instalações e equipamentos disponíveis.

O IFT é uma pessoa colectiva de direito público, com personalidade jurídica que goza de autonomia científica pedagógica administrativa e financeira (artigo 1º, nºs 1 e 3). É, nos termos do artigo 1º, nº 3, a entidade competente em matéria de ensino e formação no âmbito dos sectores turístico e hoteleiro, competência que não deve considerar-se exclusiva do IFT não obstante a utilização do artigo definido (a), até porque a entender-se de tal modo se estaria a vedar ao ensino público uma área de ensino e formação que foi aberta às instituições privadas. O IFT é composto por duas unidades de ensino e formação, a Escola Superior de Turismo e a Escola de Turismo e Industria Hoteleira e por uma unidade de aplicação, a Pousada de Mong-Há. No ano lectivo 2016/2017 transferiu parte da sua actividade para alguns edifícios do antigo campus da UMAC na Taipa.

Com a criação do IFT o sector público do ensino superior ficou constituído por quatro instituições, assim se mantendo até hoje.

O ensino privado. No sector privado, por seu lado, em 1992 é criada a **Universidade Aberta da Ásia** e o **Instituto Internacional de Tecnologia e Software da Universidade das Nações Unidas**; em 1995, o **Instituto de Estudos Europeus**; em 1996, O Instituto Inter-Universitário de Macau, hoje **Universidade de S. José**; em 1999, o **Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau**.

No final da década de 90, aquando da transferência da soberania para a RPC e da conseqüente criação da RAEM, a rede de instituições de ensino superior em Macau era constituída por 4 instituições públicas e 5 instituições de ensino superior privado.

A primeira década do século XXI. Desenvolvimento e consolidação do ensino superior.

A expansão da rede de estabelecimentos de ensino superior de Macau continuou após 1999, já no domínio da RAEM, através da criação de novas instituições de ensino superior privadas.

Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau. Através da Ordem Executiva nº 20/2000, de 27 de Março, o Executivo autoriza a criação da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, como instituição de ensino superior privada. No ano lectivo 2013/2014 tinha 10.452 alunos, sendo a maior instituição de ensino superior de Macau, em número de alunos¹².

Também em 2000, pela Ordem Executiva nº 45/2000, de 31 de Julho, é reconhecido o **Instituto de Gestão de Macau** como instituição de ensino superior privada, autorizada a conferir os graus de bacharel e de licenciado. No ano lectivo 2013/2014 o Instituto de Gestão de Macau tinha 334 alunos¹³.

Um ano mais tarde, em 2001, a rede de ensino superior de Macau atinge a dimensão actual com a publicação da Ordem Executiva 34/2001, de 27 de Agosto, que reconhece o **Instituto Milénio** como instituição de ensino superior privada podendo conferir os graus de bacharel e de licenciado. No ano lectivo 2013/2014 o Instituto tinha 198 alunos¹⁴.

A **rede de instituições de ensino superior de Macau**, construída ao longo de pouco mais de pouco mais de duas décadas é actualmente e desde 2001, constituída por quatro instituições de ensino superior públicas e oito de ensino superior privadas, tendo duas destas cessado a actividade, uma em 2008 e outra em 2009, embora não hajam sido extintas.

Na verdade, de acordo com Inquéritos ao Ensino em 2008/2009 o número de instituições a ministrar cursos superiores reduziu-se para 11 e em 2009/2010 para 10, não sendo registada qualquer actividade de ensino superior no Instituto de Estudos Europeus e no Instituto Internacional de Tecnologia e Software da Universidade das Nações Unidas.

Na Base de Dados do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES), entidade responsável pelo registo dos cursos autorizados na RAEM não conta nenhum curso autorizado para na Universi-

12 GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (Consultado em 2016.10.22).

13 GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (Consultado em 2016.10.22).

14 GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (Consultado em 2016.10.22).

dade Cidade de Macau, nem para a Universidade de S. José¹⁵ não obstante no ano lectivo 2012/2014 o Relatório de Indicadores do Ensino Superior – Ano lectivo 2013/2014, refira que as mesmas têm 2.990 e 1.642 alunos, respectivamente¹⁶

Assim, desde 2009/2010 a rede de ensino superior de Macau em actividade é constituída por quatro instituições públicas e seis privadas, sendo a Universidade de Macau, o Instituto Politécnico de Macau, o Instituto de Formação Turística e a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau as instituições públicas e Universidade Cidade de Macau, a Universidade de São José (anteriormente designada por Instituto Inter-Universitário de Macau), o Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, o Instituto de Gestão de Macau e o Instituto Milénio de Macau as instituições privadas.

3. Breve análise quantitativa do ensino superior em Macau

Neste ponto do nosso trabalho, feita a análise da dimensão da rede de ensino superior em Macau e do processo gradual da sua constituição iremos analisar, em especial, os seguintes aspectos: evolução do número de alunos no ensino superior e a evolução do número de docentes, composição e qualificação do corpo docente.

Ainda neste capítulo iremos abordar, em particular algumas questões relacionadas com os níveis de qualificação do pessoal docente das duas principais instituições de ensino superior público, a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau.

Evolução do número de alunos. Quanto à evolução do número de alunos, iremos tomar por referencia o número de alunos matriculados e o número de alunos no final do respectivo ano lectivo, que nos permitem olhar para as taxas de abandono. Tendo havido no decurso do tempo alteração dos indicadores disponibilizados oficialmente que deixaram de permitir uma análise comparativa optámos por considerar os anos em que os indicadores foram constantes, mesmo que isso signifique, em alguns casos, trabalhar sobre dados de há três ou quatro anos, como é o caso do Quadro I, já que para os anos posteriores não são conhecidos os números do

15 GAES: <http://www.gaes.gov.mo/esdbonline/pmainframe.html> (Consultado em 2016.10.22)

16 GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (consultado em 2016.10.22).

abandono (diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos no final do ano).

Como poderemos observar no Quadro I entre 1990 e 1994 o número de alunos desceu de 8.864 para 5.969, ou seja, verificou-se uma redução de 32,7%. O nível de alunos matriculados em 1990 só virá a ser atingido em 1998, ano em que se encontram matriculados 8.909 alunos. A quebra do número de alunos entre 1990 e 1994 merece ser estudada porque a embora a recuperação se tenha iniciado em 1995 com 6.808 alunos os níveis de 1990 só vieram a se atingidos em 1998, tendo havido, de novo uma quebra para 7.527 alunos em 1999. A partir do ano 2000 o número de alunos de forma muito significativa em todos os anos.

QUADRO I – Evolução do número de alunos no ensino superior em Macau. (1990 a 2012)

	1990	1994	1998	2002	2006	2008	2012
Matriculados	8 864	5 969	8 909	12 670	18 484	22 156	27 776
No final do ano	6 857	5 656	8 404	11 905	17 743	20 917	25 212
Taxa de Abandono (%)	23,2	5,1	5,7	6,0	3,5	5,1	9,2

Fonte: DSEC / GAES

O número de alunos matriculados no ano lectivo 2011/2012 foi de 27.776, representando em relação a 1990 um acréscimo de 213,4% e destes 18.449 eram alunos locais e 9.327 (33,58%) alunos não locais.

O Quadro I permite-nos também constatar que as taxas de abandono do ensino superior se situam entre os 5% e os 9,2% ao ano, com excepção dos anos de 1990 e 2006, o primeiro (ano em que se verificou a transferência da administração de Macau de Portugal para a China) que apresenta uma elevada taxa de abandono (23,2%) e o segundo uma reduzida taxa de abandono (3,5%).

No que se refere à taxa de escolarização no ensino superior os dados estatísticos existentes não nos permitem uma leitura comparativa da sua evolução, por não ser claro o critério que serviu de cálculo quer para a determinação da população faixa etária dos 18 aos 22 anos, quer da população estudantil a considerar. Por esse motivo, referencia-se, apenas, a taxa bruta de inscrição em cursos do ensino superior em

Macau no ano lectivo de 2012/2013, que, segundo os dados oficiais disponíveis era de 61,86%, tendo-se considerado neste cálculo como população base na faixa etária dos 18 aos 22 anos 44.900 indivíduos e o número de estudantes 27.776, ou seja a totalidade dos alunos matriculados¹⁷. Consideramos que a forma de cálculo não é a mais adequada. Com efeito, ao considerar a totalidade dos alunos matriculados, isso significa que a população que considera para o cálculo da taxa bruta de inscrição em cursos de ensino superior é a população local enquanto o número de alunos considerado é constituído pelos locais e não locais. Considerando, a população local na referida faixa etária (44.990) e os alunos locais no ensino superior (18.449) a taxa de escolarização bruta deve ser corrigida para, 41,08%.

No que se refere ao número de alunos, conforme se pode verificar no Quadro II, que compara o número de total de alunos no ensino superior com o número de alunos locais no final do ano lectivo, podemos verificar um menor crescimento do número de alunos locais entre os anos lectivos 2008/2009 e 2013/2014, seguindo, aliás, a tendência de crescimento dos anos anteriores.

QUADRO II – Alunos residentes no e não residentes final do ano lectivo (2008/2009 e 2013/2014).

	2008/2009	2013/2014	Variação %
Total de alunos no final do ano lectivo	20 917	29 521	41,13
Alunos residentes	14 482	18 449	28,77
Alunos não residentes	6 435	11 072	37,51

Fonte: DSEC, Censos e GAES <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf>

No ano de 2014/2015 estavam matriculados no ensino superior 30.771 alunos, no entanto o Anuário Estatístico de 2015¹⁸ já não os desagrega entre residentes e não residentes, não sendo por isso possível saber qual a percentagem de não residentes em relação ao número total de alunos.

¹⁷ <http://www.gaes.gov.mo/doc/2012/gaes2012-port.pdf> (consultado em 2016.10.22).

¹⁸ DSEC: Anuário Estatístico 2015. Em: <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=d45bf8ce-2b35-45d9-ab3a-ed645e8af4bb>

Quanto à distribuição dos alunos por grupo etário, os últimos dados disponíveis reportam-se ao ano lectivo 2011/2012. O Quadro III mostra-nos a percentagem de alunos que frequenta o ensino superior, por grupo etário.

QUADRO III – População vs alunos no final do ano lectivo 2011/2012, por grupo etário e sexo.

Grupo etário	15-20	20-24	25-29	30-34	35-39	>=40
População	36 079	45 998	43 371	30 764	33869	229 304
Total de alunos no final do ano	5 133	15 096	3 023	942	487	531
% de alunos em relação á população	14,23	32,82	6,97	3,06	1,44	0,23
Masculinos	1 949	6 566	1 458	461	226	274
Femininos	3 138	8 553	1 565	481	261	257

Fonte: DSEC, Censos 2011

DSEC, Inquérito ao Ensino 2011/2012

O Quadro III refere-se ao universo dos alunos do ensino superior (locais e não locais) que mesmo considerado globalmente revelaria índices de frequência do ensino superior, em todos os grupos etários, bastante inferiores aos da média da União Europeia e da OCDE, com particular incidência no que se refere aos grupos etários mais velhos. Contudo, se não se considerarmos os alunos não locais o quadro será substancialmente mais grave, ainda. A formação das populações de idade superior a 30 anos é muito pouco expressiva, havendo aqui um vasto campo para a captação de novos públicos por parte das instituições.

Seria igualmente interessante a análise da distribuição dos alunos residentes por grupo etário, no entanto não existem estatísticas oficiais disponíveis.

Como poderemos verificar analisando o Quadro IV, 75,53% dos alunos matriculados no ensino superior no ao lectivo 2011/2012, ultimo ano para que há dados disponíveis por grupo etário, encontravam-se em cursos de licenciatura. Nos cursos de doutoramento estavam matriculados 603 alunos, dos quais 152 se situavam no grupo etário dos alunos de idade igual ou superior a 40 anos. Em estudos pós-graduados (doutoramento e mestrado) estavam matriculados 14,06% dos alunos do ensino superior.

QUADRO IV – Número de alunos matriculados, segundo o grau de habilitação académica, por grupo etário. (2011/2012)

	<20	20-24	25-29	30-34	35-39	>=40	TOTAL	%
Alunos Matriculados	5 133	15 096	3 023	942	487	531	25 212	100
Doutoramento	-	17	225	131	78	152	603	2,39
Mestrado	-	1 672	1 218	321	166	167	3 544	14,06
Licenciatura	4 738	12 286	1 267	384	194	173	19 042	75,53
Outros	395	1 121	313	106	49	39	2 023	8,02

Fonte: DSEC

Podemos, de seguida, através da leitura do Quadro V, analisar a distribuição do número de alunos, por instituição de ensino. Iremos, neste caso considerar os dados relativos ao ano lectivo 2012/2013, último ano para que há informação disponível e embora fosse desejável para melhor compreensão do sistema de ensino de Macau considerarmos dados relativamente aos mesmos anos, tal não é possível, como se referiu.

QUADRO V – Número de alunos por instituição e grau (ano lectivo 2012/2013)

	Doutoramento	Mestrado Pós-graduação	Licenciatura Bacharelato Diploma	Total
Universidade Macau	361	2 139	5 873	8 481
Instituto Politécnico de Macau	-	-	2 961	2 961
Instituto de Formação Turística	-	-	1 573	1 573
Escola Superior Forças Seg. Macau	-	-	73	73
Total público	361	2 139	10 480	12 980
Universidade Cidade Macau	105	605	1 068	1 778
Universidade de S. José	46	293	1 345	1 684
Instituto Enf. Kiang Wu de Macau	-	-	305	
Univ. Ciências e Tecnologia de Macau	260	1 341	8 763	10 365
Instituto de Gestão de Macau	-	-	362	362
Instituto Milénio Macau	-	-	194	194
Total privado	411	2 367	12 018	14 796
Total público e privado	772	4 506	22 498	27 776

Fonte: DSEC, Anuário Estatístico 2013

Podemos concluir pela análise do Quadro V que o número de alunos no sector privado, quer de graduação, quer de pós-graduação é superior ao sector público representando 54,9% dos alunos do ensino superior de Macau.

Ainda, relativamente aos alunos, iremos analisar a repartição do número de alunos por área do curso frequentado, considerando, para o efeito, o ano lectivo 2011/2012 (Quadro VI). Esta análise adquire particular relevância em relação a Macau se tivermos em

conta a necessidade da sua diversificação económica, repetidamente referenciada nas Linhas de Acção Governativa dos últimos anos e, em particular, para o ano de 2014¹⁹.

A análise cuidadosa do quadro VI revela um deficit de formação na área das ciências exactas, das engenharias e das tecnologias que poderá comprometer a diversificação da economia de Macau ou exigirá o recurso a recursos humanos qualificados externos.

QUADRO VI – Alunos no final do ano lectivo, por área do curso frequentado

	2009/2010	%	2014/2015	%	Variação %
Total de alunos no final do ano	23 562	100	30 771	100	30,60
Ciências empresariais	8 770	37,22	9 827	31,94	12,85
Serviços pessoais ⁽¹⁾	3 525	14,96	7 040	22,80	7,84
Serviços Sociais	444	1,88	366	1,19	- 17,57
Humanidades	1 859	7,89	2 643	8,59	42,17
Direito	1 212	5,14	1 723	5,60	42,16
Saúde	951	7,01	1 364	4,43	43,43
Formação professores e ciências da educação	1 080	4,58	1 365	4,44	26,39
Ciências Sociais e do Comportamento	1 025	4,35	1 302	4,23	27,02
Informática	554	2,35	1 055	3,43	90,43
Jornalismo e Informação	814	3,45	1 563	5,37	92,01
Artes	476	2,02	1 129	3,67	137,18
Engenharia e engenharia comercial	380	1,61	620	2,01	63,16
Arquitectura e construção	200	0,85	325	1,06	62,50
Outros	746	3,17	449	1,46	-39,81

Inclui gestão e serviços de turismo, turismo de negócios e outros da área do turismo.

Fonte: DSEC <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=d45bf8ce-2b35-45d9-ab3a-ed645e8af4bb>

Na verdade, o número total de alunos no final do ano lectivo

¹⁹ Relatório das Linhas de Acção Governativa para o Ano Financeiro de 2014. http://images.io.gov.mo/pt/lag/lag2014_pt.pdf

2012/2013 a estudar nestas áreas em todos os graus de ensino superior representava apenas 6,5 do total (Quadro VII).

O Quadro VII mostra-nos a evolução do número de alunos matriculados, por grau académico, entre 2009/2010 e 2014/2015, permitindo-nos concluir que houve um aumento geral de 30,60% fortíssimo aumento em cinco anos do número de alunos em doutoramento (+870,11%), em mestrado (+160,93%) e em Licenciatura (42,97%), por outro lado deixaram de ter significado os alunos matriculados em outros graus (-91,78%), ou seja, em bacharelato e curso complementar para a licenciatura.

QUADRO VII – Alunos por grau académico em (2009/2010 vs 2014/2015)

Grau Académico	Número de Alunos				
	2009/2010	%	2014/2015	%	Variação %
Total de alunos	23 562	100	30 771	100	30,60
Doutoramento	552	2,34	5 355	17,40	870,11
Mestrado	2 698	11,45	7 040	22,88	+60,93
Licenciatura	16 697	70,86	23 871	77,58	42,97
Outros	3 615	15,34	297	0,97	-91,78

Fonte: DSEC, Anuário Estatístico 2015

Ainda de acordo com os dados oficiais disponíveis entre 2009/2010 e 2014/2015 o número de finalistas residentes diminui em relação ao número de alunos não residentes, conforme se pode observar no Quadro VIII.

QUADRO VIII – Alunos finalistas residentes e não residentes (2009/2010 vs 2014/2015)

Grau Académico	Número de Alunos				
	2009/2010	%	2014/2015	%	Variação %
Total de alunos finalistas	5 433	100	6 674	100	30,60
Alunos residentes	3 933	72,39	3862	57,87	-1,81
Alunos não residentes	1 500	27,61	2 812	42,13	87,87

Fonte: DSEC <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=d45bf8ce-2b35-45d9-ab3a-ed645e8af4bb>

De referir, finalmente, que no ano lectivo 2014/2015 foram concedidas 11.935 **bolsas de estudo**, no valor global de 482.758 milhões de patacas. Das bolsas concedidas 6.816 foram-no a alunos de Macau, 1.601 a alunos da China Continental, 2.129 a alunos de Taiwan, 262 a alunos de Portugal e 1.127 a alunos de outras proveniências.

Acesso ao ensino superior. Têm acesso ao ensino superior de Macau os alunos que concluem o ensino secundário com aproveitamento e aprovem nas provas de acesso que compete a cada instituição fixar para cada um dos seus cursos e que são realizadas na própria instituição. Têm, igualmente, acesso ao ensino superior os candidatos maiores de 25 anos que aprovem nos exames *ad hoc* realizados por cada uma das instituições (Decreto Lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro). As candidaturas são apresentadas junto das próprias instituições, tratando-se de concursos institucionais.

Para o ano lectivo 2016/2017 quatro instituições de ensino superior, três públicas e uma privada (Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Instituto de Formação Turística e a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau) acordaram realizar o “Exame Unificado de Acesso” que abrange as provas de Chinês, Inglês, Matemática e Português, às quais se devem apresentar os alunos se para o par instituição/curso for exigido alguma daquelas provas, podendo além destas cada uma das instituições realizar outras provas de acesso²⁰.

Trata-se de um regime experimental acompanhado pelo GAES que pode evoluir a curto ou médio prazo para exames de acesso unificados para todas as instituições

Evolução do corpo docente. Particularmente importante, também, é analisar a evolução do número de docentes no ensino superior (Quadro IX), tendo em conta o crescimento da rede de estabelecimentos que anteriormente referimos e a evolução do número de alunos.

QUADRO IX – Evolução do número dos docentes no ensino superior. (2003 a 2013)

	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Docentes	944	1 109	1 197	1 183	1 288	1 309	1 474	1 555	1 818	1 893

Fonte: GAES, Relatório de Indicadores do Ensino Superior de Macau – Ano Lectivo 2013/2014

20 GAES: <https://www.gaes.gov.mo/pt/info/unification>

A leitura do Quadro IX permite-nos concluir que o número de docentes no ensino superior tem conhecido um aumento sucessivo nos últimos dez anos, tendo mais que duplicado, acompanhando o crescimento do número de alunos no ensino superior, já que desde o ano 2002, como se poderá constatar no Quadro IX, o número de instituições de ensino superior em Macau é constante.

Como podemos verificar, de seguida, através do Quadro X até 1998 o crescimento da rede de estabelecimentos não foi acompanhado pelo crescimento do número de alunos no ensino superior. Esse crescimento torna-se sustentável a partir de 2002 com uma rede de estabelecimentos estável e reflecte, sem dúvida a diversificação da oferta formativa que a expansão da rede também veio permitir. O Quadro X revela-nos, porém, um crescimento muito acentuado do número de alunos entre 2008 e 2011, esse crescimento foi essencialmente obtido através do aumento do número de alunos não locais e não obstante esse crescimento no período em análise o número de estabelecimentos a partir de 2016 decresce para 10.

QUADRO X – Evolução do número de estabelecimento e de alunos no ensino superior. (1992 a 2013)

	1992	1994	1998	2002	2006	2008	2011	2013
Estabelecimentos	4	5	7	12	12	11	10	10
Alunos matriculados	6 798	5 969	8 909	12 670	18 484	22 156	32 543	27 776

Fonte: DSEC, Anuário Estatístico 2015

O quadro XI revela-nos, também, que independentemente da variação do número de alunos matriculados o corpo docente das instituições (variação positiva ou negativa) e da variação da rede de estabelecimentos de ensino superior o número de docentes foi sempre crescente.

QUADRO XI – Evolução do número de alunos e docentes no ensino superior. (1990 a 2013)

	1992	1994	1998	2002	2006	2008	2011	2013
Alunos Matriculados	6 798	5 969	8 909	12 670	18 484	22 156	32 543	27 776
Docentes	512	528	776	1 112	1 571	1 826	1 840	1 916
Estabelecimentos	4	5	7	12	12	11	10	10

Fonte: DSEC, Anuário Estatístico 2015

Como referimos, a análise da evolução da rede de estabelecimentos, dos docentes e dos alunos matriculados, revela comportamentos em alguns períodos que carece de ser estudada, pese embora tal estudo tenha hoje essencialmente um valor histórico e possa ser considerado como dois períodos distintos, a última década da presença da Administração Portuguesa em Macau e a primeira década da RAEM.

No quadro XII podemos verificar a distribuição do corpo docente das instituições de ensino superior de acordo com o regime de trabalho. Podemos constatar que uma parte significativa do corpo docente se encontra em regime de tempo parcial (34,16%, equivalente a tempo integral) o que não pode deixar de ser entendido como uma debilidade do sistema.

QUADRO XII – Docentes segundo o regime de trabalho - tempo inteiro vs tempo parcial (2013/2014)

Instituição	% pessoal docente a tempo inteiro
Universidade Macau	89,84
Instituto Politécnico de Macau	60,32
Instituto de Formação Turística e Hoteleira	70,37
Escola Superior das Forças de Segurança de Macau	6,45
Universidade Cidade de Macau	29,41
Universidade de S. José	49,31
Instituto de Enfermagem Kiang Wu	77,42
Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau	68,18
Instituto de Gestão de Macau	22,22
Instituto Milénio de Macau	15,22
Situação Geral de Macau	65,84

Fonte: GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (Consultado em 2016.10.22).

Qualificação do corpo docente no ensino superior público.

De acordo com os dados oficiais relativos ao ano lectivo 2012/2013, disponibilizados pelo GAES 60,1% dos docentes do ensino superior a tempo integral eram titulares do grau de doutor e se considerarmos a totalidade dos docentes a tempo integral e a tempo parcial 51,04% dos docentes são doutores.

QUADRO XIII – Proporção do pessoal docente doutorado nas instituições de ensino superior em Macau e número de alunos por grau académico ministrado nas instituições (ano lectivo 2012/2013)

	% docentes doutorados equivalente a tempo inteiro	Estudantes matriculados			
		Phd	Mestrado Pós-graduação	Licenciatura Bacharelato Diploma	Total
Universidade Macau	74,76	361	2 139	5 873	8 481
Instituto Politécnico de Macau	51,35	-	-	2 961	2 961
Instituto de Formação Turística	31,46	-	-	1 573	1 573
Escola Superior Forças Seg. Macau	33,33	-	-	73	73
Total público		361	2 139	10 480	12 980
Universidade Cidade Macau	63,79	105	605	1 068	1 778
Universidade de S. José	31,63	46	293	1 345	1 684
Instituto Enf. Kiang Wu de Macau	36,84	-	-	305	
Univ. Ciências e Tecnologia de Macau	49,10	260	1 341	8 763	10 365
Instituto de Gestão de Macau	16,67	-	-	362	362
Instituto Milénio Macau	85,71	-	-	194	194
Total privado		411	2 367	12 018	14 796
Total público + total privado	56,92	772	4 506	22 498	27 776

Fonte: GAES: <http://www.gaes.gov.mo/doc/2012/gaes2012-port.pdf> (consultado em 2016.10.22).

De acordo com o Quadro XIII podemos constatar que a competência para conferir os graus académicos não está directamente relacionada com a qualificação dos docentes das IES. Com efeito, a Universidade de S. José e a Universidade de Ciências e Tecnologia têm um corpo docente menos qualificado que o do Instituto Politécnico de Macau, podendo, porém, conferir os graus de doutor e mestre que ao Instituto está vedado pelo diploma legal que o criou. Esta situação está ainda directamente relacionada com a génese da estruturação do sistema de ensino superior de Macau efectuada no período de transição da Administração portuguesa e que seguiu o modelo binário de instituições português de universidades e politécnicos, vedando a estes últimos a competência para conferir o grau de mestre e doutor.²¹

Procedemos, também, a uma análise dos *curriculum vitae* dos docentes, nos casos em que este está disponível nas respectivas páginas Web. Essa consulta revelou-nos duas situações que é útil referir: a primeira susceptível de por em causa a validade dos dados oficiais relativos ao nível de qualificação do corpo docente das instituições, uma vez que pudemos constatar que em algumas instituições se contabilizaram como professores da instituição professores de outras instituições não locais (nelas aposentados ou ainda ao serviço, por exemplo, de universidades portuguesas) que apenas “oferecem” o nome, ou colaboram esporadicamente com as instituições locais; pudemos, também, constatar que a qualificação dos docentes nem sempre está reflectida na sua categoria profissional. Com efeito, nomeadamente nas instituições públicas encontramos docentes sem doutoramento como professores e docentes com doutoramento como assistentes, o que se por um lado pode reflectir a evolução histórica recente das instituições e a carência originária de docentes com o grau de doutor, não deixará de ser, do ponto de vista académico, uma entorse ao sistema que subverte a hierarquia do conhecimento típica das instituições do saber, e, do ponto de vista motivacional, prejudicial para os doutorados que se encontram nessas circunstâncias.

21 Com a publicação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, aprovado pela Lei 62/2007, de 10 de Setembro, os Institutos Politécnicos portugueses passaram a poder conferir também o grau de Mestre.

O ajustamento das categorias profissionais dos doutorados, por um lado, e o forte incentivo à qualificação dos docentes sem doutoramento poderá traduzir-se em melhorias qualitativas no desempenho da instituição, ou seja, na qualidade do ensino, formação e investigação e extensão, que constituem o núcleo da missão das instituições de ensino superior.

Pessoal não docente. O pessoal não docente nas instituições de ensino superior era composto no ano lectivo 2012/2013 por 1 893 pessoas, 57,0 % são do sexo feminino. Surpreendente, também, é o elevado número de pessoal não docente se comparado com o pessoal docente, ou seja, com o pessoal que efectivamente trabalha no ensino e formação, na investigação, na transferência e valorização do conhecimento e na prestação de serviços, missão e objectivos das instituições de ensino superior.

Nas instituições públicas o número de trabalhadores não docentes é substancialmente mais elevado que o número de docentes mesmo se considerarmos a totalidade dos docentes a tempo integral e a tempo parcial.

QUADRO XIV – Pessoal docente e pessoal não docente por instituição (2012/2013)

	Pessoal docente	Pessoal não docente
Universidade Macau	523	709
Instituto Politécnico de Macau	222	351
Instituto de Formação Turística	89	231
Escola Superior Forças Seg. Macau	18	130
	852	1 421
Universidade Cidade Macau	58	57
Universidade de S. José	98	40
Instituto Enf. Kiang Wu de Macau	19	26
Univ. Ciências e Tecnologia de Macau	334	326
Instituto de Gestão de Macau	12 ⁽¹⁾	7
Instituto Milénio Macau	7 ⁽²⁾	16
	528	472
Total	1 916	1 893

Fonte: GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf>

Uma análise breve do Quadro XIV permite-nos constatar que em média nas quatro instituições públicas o pessoal docente (a tempo integral e a tempo parcial) representa apenas 38,26% do pessoal

total, o que talvez ajude a explicar o nível de burocracia que algumas instituições reflectem e a deficiente separação entre as tarefas que cabem ao corpo académico e ao corpo do pessoal não docente.

Oferta formativa. De acordo com os dados constantes das bases de dados do GAES a oferta disponível das instituições de ensino superior em Macau é muito vasta.

Uma análise cuidada do Quadro XV permite-nos concluir que nas instituições locais de ensino superior de Macau estavam autorizados a funcionar 66 cursos de doutoramento, 130 de mestrado e 288 de Licenciatura, num total de 484 cursos conferentes de grau. Conclui-se também que a oferta é maior no sector privado do que no sector público, em todos os graus académicos, não obstante, como pudemos no Quadro XIV os níveis de qualificação do corpo docente no sector privado sejam inferiores aos do sector público.

QUADRO XV – Oferta formativa (Outubro de 2016)

	Phd	Mestrado	Licenciatura Bacharelato	Total
Universidade Macau	38	46	27	111
Instituto Politécnico de Macau	-	-	24	24
Instituto de Formação Turística	-	-	17	17
Escola Superior Forças Seg. Macau	-	-	3	3
Total público	38	46	71	155
Universidade Cidade Macau (1)	7	22	46	75
Universidade de S. José (1)	1	30	15	46
Instituto Enf. Kiang Wu de Macau	-	-	1	1
Univ. Ciências e Tecnologia de Macau	20	32	21	73
Instituto de Gestão de Macau	-	-	1	1
Instituto Milénio Macau	-	-	3	3
Total privado	28	84	87	199
Total público + total privado	66	130	288	484

Fonte: GAES. <http://www.gaes.gov.mo/esdbonline/pmainframe.html> e consulta das páginas das Universidades Cidade de Macau e S. José em 2016.10.22 (Elaboração própria).

Uma leitura atenta do quadro XV não pode deixar de suscitar uma reflexão em torno da dimensão crítica de algumas instituições de ensino privado (o caso da ESFSM deve, a nosso entender ser visto á luz da especificidade da sua oferta formativa) com consequências que a ausência de um sistema de garantia de qualidade do ensino superior na RAEM não permite prevenir mas se espera a reforma do ensino superior em curso possa vir a suprir.

Financiamento. De acordo com o Inquérito ao Ensino 1990/2000 as receitas das instituições de ensino superior públicas eram provenientes 25,1 % de propinas e receitas diversas, 67,3% de subsídios do Governo e 7,6% de outras fontes. Por outro lado no que se refere à repartição das despesas, os encargos com salários e benefícios aos funcionários era de 72%, outras compras de bens e serviços 12,5% e outras despesas 15,5%.

Será interessante compararmos os valores relativos 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010 (últimos disponíveis) para podermos ter a percepção da evolução da percentagem de receitas das instituições afectas a vencimentos, salários e outros benefícios concedidos ao pessoal (Quadro XVI).

QUADRO XVI – Receitas e despesas das instituições de ensino superior (em MOP)

	2007/2008	%	2008/2009	%	2009/2010	%
RECEITAS	1 527 501 681	100	1 787 683 853	100	2 137 928 159	100
Propinas e recitas relativas a alunos	578 934 313	37,9	657 227 769	36,8	712 871 666	33,3
Subsídios do Executivo	753 077 324	49,3	936 351 341	52,4	1 025 501 180	48,0
Outras receitas	196 489 944	12,8	191 104 743	10,7	399 555 313	18,7
DESPESAS	1 308 802 068	100	1 519 616 748	100	1 737 757 885	100
Vencimentos, salários e outros benefícios	856 660 908	65,5	983 913 818	64,7	1 069 201 857	61,5
Outras compras de bens e serviços	285 856 798	21,8	234 860 006	15,5	364 825 250	21,0
Outras despesas	166 284 362	12,7	400 832 924	26,4		17,5
SALDO	+ 218 699 613	-	+ 268 067 105	-	+ 303 730 778	

Fonte: DSEC

A análise do Quadro XVI permite concluir que entre 2007/2008 e 2009/2010 a contribuição do Executivo da RAEM para o financiamento das instituições de ensino superior subiu, por seu lado a participação dos alunos no financiamento diminuiu percentualmente.

As despesas com vencimentos, salários e outros benefícios para o pessoal, que em 1999/2000 representavam 72% das despesas, desceram em 2007/2008 para 65,5% e em 2008/2009 para 64,7% e em 2009/2010 para 61,5%.

Por último, de referir os saldos positivos entre as receitas e as despesas em relação aos dois períodos considerados, situação que não pode deixar de significar um financiamento adequado do ensino superior.

O Relatório de Indicadores do Ensino Superior – Ano lectivo 2013/2014²² indica-nos qual a percentagem dos custos do ensino superior nas despesas da RAEM. De acordo com aqueles dados a percentagem das despesas do ensino superior em relação às despesas da RAEM foi de 4,20%, 4,44% e 5,01 %, respectivamente em 2010, 2011 e 2012, últimos anos para que estão disponíveis dados, o que não pode deixar de ser considerado um elevado investimento comparado com a média dos países da OCDE nos mesmos anos.

Regime jurídico da organização e funcionamento do ensino superior.

Quadro legal vigente: enquadramento geral. A regulação do ensino superior na RAEM tem como instrumentos legais o Decreto-Lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei nº 8/92/M, de 10 de Fevereiro, que regula a **organização e funcionamento da generalidade das instituições de ensino superior**; o Decreto-Lei nº 11/98/M, de 6 de Abril, que extinguiu o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES), equipa de projecto e criou o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior GAES, gabinete técnico; o Decreto-Lei nº 41/99/M, de 16 de Agosto, que estabelece o regime jurídico para o estabelecimento de actividades de ensino por instituições de ensino superior privadas sediadas fora do território de Macau.

²² GAES: <https://www.gaes.gov.mo/big5/education/pdf/Report2013-2014p.pdf> (Consultado em 2016.10.22)

Devem, ainda, ser considerados instrumentos de regulação, os Estatutos das instituições de ensino superior bem como os estatutos do pessoal docente e não docente.

O regime jurídico aprovado por aqueles diplomas legais foi aplicável a todas as instituições de ensino superior públicas e privadas até à entrada em vigor, no dia 14 de Março de 2006, da Lei nº 1/2006, de 13 de Março, que estabeleceu o regime jurídico da Universidade de Macau, concedendo-lhe um regime jurídico especial e único no panorama do ensino superior na RAEM. Com efeito, no artigo 8º, nº 2, estabelece-se expressamente que “as normas constantes da presente lei prevalecem sobre quaisquer normas gerais ou especiais que disponham em contrário, não sendo aplicáveis à Universidade de Macau, designadamente o nº 3 do artigo 4º, o nº 3 do artigo 14º e os artigos 19º a 21º do decreto-lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro, criando-se, assim, um verdadeiro **regime especial e de autonomia reforçada para a UMAC**, que afasta a aplicação a esta instituição de todas as normas legais gerais ou especiais que contrariem a Lei nº 1/2006 ou o seu Estatuto.

Regime jurídico da organização e funcionamento da generalidade das instituições de ensino superior: Decreto-Lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro. Como já anteriormente se referiu a organização e funcionamento da generalidade das instituições de ensino superior, públicas e privadas, foi regulada pelo Decreto-Lei nº 11/91/M, de 4 de Fevereiro, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 8/92/M, de 10 de Fevereiro.

No que concerne ao sistema de ensino superior, nos termos disposto no seu artigo 3º, nº 1, o legislador opta por um **sistema binário de ensino** (universitário e politécnico) e por um **sistema binário de instituições**: o ensino universitário é realizado em Universidades e em estabelecimentos especiais reconhecidos como Escolas Universitárias (artigo 3º, nº 2) e o ensino politécnico é realizado em Instituto Politécnicos ou Escolas Superiores Politécnicas (artigo 3º, nº 3). Inspirou-se o legislador no sistema de ensino superior português, nos termos regulados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (artigos 11º a 15º). No entanto, se é verdade que o legislador criou um sistema binário de instituições, não é menos verdade, que haja criado um sistema binário de formações e o IPM, por exemplo, não tem quaisquer formações na

área das engenharias, contrariamente ao que sucede nos sistemas binários português e europeus (Almeida, L., 2011; Arroiteia, J.; 2002).

As instituições de ensino superior públicas gozam de igual autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira (artigos 8º a 13º) indecentemente da sua natureza universitária ou politécnica. Já em relação às instituições de ensino privado há algumas limitações, embora no essencial decorram da sua própria natureza de entidade privada (artigo 2º, nº 2).

Graus e diplomas. No que se refere aos graus e diplomas, nos termos do artigo 14º, nº 1 no ensino superior de Macau são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor, sendo reservada ao ensino universitário a concessão dos dois últimos, a exemplo do que sucedia em Portugal. No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas para cursos de duração não inferior a um ano e certificados para cursos de curta duração (nº 3 do mesmo artigo), prevendo-se, ainda, que as instituições possam ser autorizadas a ministrar cursos conducentes á obtenção de graus diferentes dos anteriormente referidos ²³ (nº 4 do artigo 14º).

Aquisição da qualificação para a docência no ensino superior. Nos artigos 19º a 21º regulam-se os requisitos da aquisição da qualificação para a docência no ensino superior (em regra, o grau de doutor ou de mestre ou habilitações consideradas equivalentes a estas para o exercício da docência) e estabelece-se a composição mínima do corpo docente das instituições. O corpo docente das instituições de ensino superior, deve incluir, nos termos do nº 1 do artigo 21º, por cada curso ministrado, um mínimo de cinco docentes, três dos quais em tempo integral, habilitados com o grau de doutor ou habilitação considerada legalmente equivalente tratando-se de curso universitário, ou de mestre ou habilitação considerada legalmente equivalente, tratando-se de curso do ensino superior politécnico.

Acesso ao ensino superior. Relativamente ao acesso ao ensino superior exige-se para o acesso ao ensino universitário a conclusão, com aproveitamento, de um curso de ensino secundário com duração não inferior a doze anos (artigo 28º, nº1) e para acesso ao ensino superior politécnico a conclusão, com aproveitamento, de um curso secundário com duração não inferior a onze anos (artigo 28º, nº 4).

²³ Em Portugal a agregação foi reconhecida como um título académico (Decreto-Lei nº 239/2007, de 19 de Junho).

Para além das condições gerais atrás referidas cada instituição de ensino superior pode estabelecer condições específicas incluindo, nomeadamente, a realização de exames de ingresso (artigo 28º, nº 8). Podem ainda aceder ao ensino superior os indivíduos maiores de 25 anos que sejam tutelares de condições especiais que demonstrem a sua capacidade, nomeadamente através de exame adequado e que não possuam os requisitos habilitacionais normais para o acesso (artigo 28º, nº 9).

Financiamento das instituições de ensino superior público.

Relativamente ao financiamento das instituições de ensino superior público, estabelece o diploma legal que cabe à Administração garantir o financiamento público adequado (artigo 33º), competindo a estas propor os respectivos orçamentos anuais e plurianuais.

Avaliação da qualidade. No que se refere à avaliação, nos termos do disposto no artigo 37º “as actividades desenvolvidas por cada uma das instituições de ensino superior, qualquer que seja a sua natureza jurídica, serão sujeitas a avaliação nos termos que vierem a ser definidos por despacho do Governador.

Sucede que até à data tal despacho não foi proferido, nem pelo Governador durante a Administração Portuguesa, nem pelo Executivo na RAEM.

Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES). Através do Decreto-Lei nº 11/98/M, de 6 de Abril, foi extinto o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES), equipa de projecto e criado o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior GAES, gabinete técnico. Esta alteração de acordo com o preâmbulo do diploma legal é resultado da experiencia colhida através da qual, refere o legislador, se verificou que o ensino superior, como área muito específica do sistema educativo, necessitava de um serviço próprio da Administração destinado a coordenar e a gerir os assuntos com ela relacionados, o que, de resto, acontecia, diz-se no preâmbulo, com a generalidade dos sistemas educativos dos outros países e territórios.

São atribuições do GAES, nos termos do artigo 2º do diploma que o criou: (a) conceber e propor estratégias para o desenvolvimento do ensino superior, através de estudos sobre a expansão e diversificação do ensino e a respectiva organização curricular e de programas, tendo em conta a sua adequada inserção no contexto local, regional e internacional; (b) colaborar na avaliação do

desempenho das instituições de ensino superior, acompanhando, de forma permanente e sistemática, a respectiva gestão financeira, patrimonial e de recursos humanos necessários à execução da política definida para o ensino superior; (c) propor formas específicas de apoio a instituições de ensino superior privado e acompanhar o seu funcionamento; (d) colaborar na promoção de actividades de extensão cultural no âmbito do ensino superior; (e) assegurar o depósito e o registo dos planos de estudos, dos currículos e dos conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos ministrados nas instituições de ensino superior, nos termos da lei; (f) coordenar formas de cooperação local, regional e internacional no domínio do ensino superior; (g) colaborar no processo de acesso ao ensino superior no Território; (h) assegurar, técnica e administrativamente, as actividades de reconhecimento de habilitações académicas de nível superior, para efeitos de ingresso e acesso na Administração Pública ou exercício de actividade profissional condicionada por intervenção de entidade pública; (i) apoiar a preparação e formação do pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino superior; (j) avaliar as necessidades de pessoal docente e não docente, proceder a estudos sobre o regime de pessoal e estabelecer indicadores de gestão dos estabelecimentos de ensino superior; (l) organizar e manter actualizadas bases de dados do pessoal docente e não docente, dos discentes e dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino superior, bem como da actividade do reconhecimento das habilitações académicas de nível superior e proceder ao respectivo tratamento estatístico; (m) promover a publicação de textos didácticos e científicos, e, (n) submeter a decisão superior todos os assuntos que dela careçam nos termos da legislação relativa ao ensino superior.

No desenvolvimento das suas atribuições o GAES deve ter em especial conta a autonomia de que gozam as instituições de ensino superior de Macau, conforme estabelece o nº 3 do referido artigo 2º.

Não obstante as suas vastas atribuições no domínio científico e pedagógico o GAES não foi dotado de nenhuma estrutura orgânica com competências nesta matéria, o que acentua a sua natureza de organismo administrativo de controlo da legalidade prévio à submissão superior de todos os assuntos que nos termos da legislação relativa ao ensino superior dela careçam, ou seja, que não caibam na autonomia das instituições.

Regime jurídico aplicável ao estabelecimento de actividades de ensino por instituições de ensino superior privadas sediadas fora do território de Macau: Decreto-Lei nº 41/99/M, de 16 de Agosto. Através do Decreto-Lei nº 41/99/M, de 16 de Agosto, foi aprovado “o regime jurídico para o estabelecimento de actividades de ensino por instituições de ensino superior privadas sediadas fora do território de Macau” (artigo 1º), aplicando-se “a todas as instituições que, directamente através dos seus representantes ou em colaboração com entidades locais, pretendam ministrar em Macau curso de ensino superior conducentes à atribuição de grau académicos, diplomas ou certificados (artigo 2º).

A interpretação do artigo 1º do Decreto-Lei nº 41/99/M, de 16 de Agosto, e a sua articulação com o nº 1 do artigo 2º levanta, porém, algumas dúvidas. Com efeito nos termos do artigo 1º através deste diploma estabelece-se o regime jurídico de actividades de ensino por instituições de ensino privado sediadas fora do território de Macau. Ou seja, a aplicação do regime jurídico por ele estabelecido ao exercício de actividades de ensino carece da verificação simultânea de duas condições que as instituições de ensino sejam privadas e que estas tenham a sua sede fora do território de Macau.

O legislador podia tê-lo tornado aplicável a todas as instituições de ensino, bastaria para tanto que o regime aprovado fosse aplicável a todas as instituições de ensino superior sediadas fora do território, públicas ou privadas. Mas não foi essa a solução que seguiu. O legislador distinguiu e, tendo-o feito, tal não pode deixar de significar que quis afastar e afastou as instituições públicas daquele regime. O legislador do universo de instituições de ensino superior sediadas no estrangeiro apenas quis abranger e abrangeu as instituições privadas.

Porém, na aplicação do referido preceito legal tem-se entendido que todas as instituições estrangeiras estão por ele abrangidas, sejam elas públicas ou privadas e, em consequência, têm-se sujeitado todas elas ao regime legal previsto no diploma. A nosso ver mal. Tal interpretação parte do princípio que todas as instituições de ensino superior não sediadas em Macau são em relação à RAEM instituições privadas, na medida em que não são instituições públicas da RAEM.

Sucedem, porém, que nem é necessário entrar na discussão deste argumento, por irrelevante nesta matéria, na medida em que o

diploma, em si, só é ele próprio aplicável a instituições de ensino superior sediadas no estrangeiro e de entre estas àquelas que sejam privadas, o que não pode deixar de significar que o legislador quis distinguir entre e distinguiu entre instituições sediadas no estrangeiro públicas e privadas, na medida em que se as quisesse sujeitar todas àquele regime legal não teria feito a distinção entre instituições privadas sediadas no estrangeiro e instituições públicas sediadas no estrangeiro.

E não se trata, a nosso ver, tampouco, de uma lacuna legal, trata-se da subtração legal das instituições públicas estrangeiras ao regime de um diploma que, como refere expressamente, o legislador este só quis aplicar às instituições privadas.

Acrescenta-se que se entende a opção do legislador pela discriminação positiva das instituições de ensino superior estrangeiras que tenham a natureza de instituições públicas no seu país, na medida em que sendo estas criadas por entes públicos dão garantias reforçadas de qualidade.

A reforma do regime legal do sistema de ensino superior na RAEM. Proposta de Lei do “Regime do Ensino Superior”.

Teichlet (1998, pp. 19-22) na sua análise sobre a massificação do ensino superior nos países membros da OCDE divide o desenvolvimento da educação superior em quatro fases: a primeira caracterizada por uma rápida expansão, a segunda caracterizada pela criação de novas estruturas destinadas a absorver o número crescente de alunos, a terceira caracterizada pela discussão do excesso de qualificação dos diplomados e das suas dificuldades para arranjar emprego e, a última, caracterizada por uma nova forma de educação de emprego. Na evolução actual do ensino superior na RAEM, com apenas três décadas de existência, podemos encontrar as duas primeiras fases, o que não pode deixar de verificar que a RAEM se encontra num processo de transição duma educação superior para elites para uma educação superior de massas,

O regime criado pelo Decreto-Lei nº 11/91/M, alterado pelo Decreto-Lei nº 8/92/M, pelo Decreto-Lei nº 11/98/M e pelo Decreto-Lei

nº 41/99M, foram fortemente influenciados pelo regime vigente em Portugal, como certamente facilmente se entenderá.

O quadro legal vigente, em boa verdade, já foi considerado desajustado em 2006, com a publicação da Lei nº 1/2006, que criou um regime especial para a Universidade de Macau, subtraindo-a a quaisquer normas legais gerais ou especiais que dispusessem em contrário. A Lei reforçou a autonomia da Universidade estabelecendo (artigo 7º, nº 1) que esta pode “livremente, definir, programar e executar a investigação e demais actividades científicas e culturais, bem como goza da faculdade de criar, organizar, alterar e extinguir cursos”. Adquire também autonomia patrimonial que o regime legal até então não reconhecia a nenhuma instituição de ensino superior pública.

Entretanto, se o regime legal vigente na RAEM tomara por modelo o regime português o certo é que enquanto o regime em Portugal evoluiu fortemente nas duas últimas décadas na RAEM manteve-se inalterado excepto em relação à UMAC. É neste quadro que o Governo apresentou à Assembleia Legislativa a Proposta de Lei do Regime do Ensino Superior²⁴, em 2014, a qual se encontra ainda em discussão na especialidade.

Com a Proposta de lei de regulação do “Regime do Ensino Superior”, o governo da RAEM pretende, no essencial, regular:

1. As actividades, organização e funcionamento das instituições de ensino superior (IES), sejam elas públicas ou privadas. No que concerne às instituições públicas:
 - a. Natureza, modelo organizacional e funcionamento das IES (artigo 5º a 13º);
 - b. Regime de cursos e graus académicos (artigos 14º a 21º);
 - c. Qualificação para a docência (artigo 22º);
 - d. Regime de acesso, matrícula e frequência do ensino superior (artigos 4º e 23º a 29º);

²⁴ Assembleia Legislativa: <http://www.al.gov.mo/proposta/edu/proposta.pdf> (Consultado em 2016.10.22)

- e. Financiamento, património e receitas das IES (artigos 30º a 33º);
 - f. Garantia da qualidade das IES e dos cursos por ministrados (34º a 37º);
 - g. Introduzir um regime sancionatório aplicável às IES e aos seus dirigentes em caso de violação das normas legais aplicáveis (artigos 53º e 54º).
2. O funcionamento de cursos na RAEM ministrados por sediadas fora de Macau (artigos 48º a 52º);
 3. A leccionação de cursos pelas IES da RAEM no exterior.

Pretende-se condensar num só diploma legal a matéria mais significativa relativa ao regime jurídico aplicável às instituições de ensino superior, pese embora sejam remetidas várias matérias para regulamentação por diplomas complementares de execução a aprovar pelo Chefe do Executivo, o que significa que muitas disposições ali previstas só entrarão em vigor no futuro tornando inexecutível até lá uma parte significativa da matéria inovadora prevista na Proposta.

Nesta análise cingir-me-ei às questões relativas (a) à natureza, modelo organizacional e funcionamento das IES (artigo 5º a 13º); (b) regime de cursos e graus académicos (artigos 14º a 21º) e (c) qualificação para a docência (artigo 22º), por me parecerem ser claramente de natureza estruturante.

Natureza e regime jurídico das instituições de ensino superior.

De acordo com a Proposta de Lei (artigo 6º, número 1) mantém-se a regra geral de que as *“instituições públicas de ensino superior são pessoas colectivas de direito público”*, mas logo de seguida diz-se que *“sem prejuízo de disposição especial do diploma legal que proceda à sua criação ou das respectivas alterações”*, abrindo lugar para instituições de ensino superior com outra natureza jurídica, nomeadamente a fundacional. Actualmente, todas as instituições públicas de ensino superior são pessoas colectivas de direito público, pelo que a expressão *“diploma legal que proceda à sua criação”* só pode referir-se a eventuais novas instituições públicas, porque em relação às actualmente existentes qualquer alteração de natureza jurídica carecerá de uma alteração ao diploma legal que a criou (como inevitavelmente se tem de deduzir da expressão *“diploma legal que proceda à sua criação ou das*

respectivas alterações”). Ou seja, a eventual alteração da natureza jurídica das actuais instituições públicas de ensino superior não poderá ser feita por via dos Estatutos só podendo fazer-se por via da alteração da legislação que criou as quatro instituições públicas de ensino superior da RAEM.

A parte final deste mesmo número 1 contém uma limitação à possibilidade de às instituições públicas poder ser atribuída uma natureza jurídica diferente da de “*peçoas colectivas de direito público*” ao determinar que, em qualquer caso, se tal suceder a titularidade da IES e o património desta continua no domínio público. Ou seja, no número 1 prevê-se a possibilidade das IES públicas poderem ter uma natureza diferente da de “*peçoas colectivas de direito público*”, mas é-se totalmente omissivo quanto à qualificação da natureza jurídica alternativa que estas possam vir a adquirir, a qual, no entanto, se tivermos em conta o ordenamento jurídico actual da RAEM só parece poder vir a revestir a natureza de *peçoas colectivas privadas de direito público*, em que a própria instituição se mantém na titularidade da RAEM.

De acordo com a Proposta de Lei as IES públicas dispõem de gestão própria, autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira e estão sujeitas à tutela do Governo e à avaliação nos termos do regime de avaliação do ensino superior.

Autonomia pedagógica (Aprovação e reconhecimento de cursos). Em matéria de autonomia pedagógica as IES são tratadas de igual modo, como parece resultar da redacção do artigo 7º, porém se conjugarmos este artigo com o disposto nos números 1 e 2 do artigo 14º, não podemos deixar de concluir que, no que concerne à liberdade de criação dos cursos, a UMAC continua a gozar do poder de os criar e mandar publicar no Boletim Oficial enquanto as demais IES continuarão a ter que submeter a sua criação a despacho da tutela até que adquiram o respectivo direito de acordo com o regime de avaliação do ensino superior.

Ou seja, com a entrada em vigor da nova Lei em matéria de criação de cursos as instituições de ensino superior públicas e privadas, com excepção da UMAC, mantêm a sujeição à prévia aprovação da tutela, situação que só pode vir a ser alterada após a aprovação do regime de avaliação do ensino superior (remetida para um diploma posterior a aprovar pelo Chefe do Executivo) e se tal autonomia lhe seja reconhecida, nos termos do referido regime. Por outras palavras

se estas disposições vierem a ser aprovadas com a redacção constante da Proposta de Lei as instituições continuam a não ter autonomia para criar os seus cursos sem aprovação da tutela, mantendo-se tal faculdade um privilégio da UMAC só se alterando o regime actual quando for aprovado o regime de avaliação do ensino superior e, mesmo após a sua aprovação, se tal competência for conferida às demais instituições.

Há, porém, uma norma comum relativa à criação de novos cursos ou à alteração dos existentes que se passa a aplicar a todas as instituições, incluindo a UMAC, que é a obrigatoriedade de registo no GAES (4 do artigo 14º e artigo 56º) e a proibição de entrada em funcionamento antes de publicado pelo GAES o registo no Boletim Oficial, confiando, assim, ao GAES uma função de controlo que antes não existia sobre as formações da UMAC.

Autonomia administrativa e financeira. A medida da autonomia administrativa e financeira de que as IES gozam depende da sua natureza jurídica conforme se referiu.

Mesmo no âmbito da lei nova, a manter-se a redacção da Proposta, as instituições públicas enquanto mantiverem a natureza jurídica de “*pessoa colectiva de direito público*” mantêm inalterado o grau e âmbito da sua autonomia em matéria administrativa e financeira que é substancialmente permitindo intervenção directa da tutela nas instituições.

As alterações que possam vir a surgir em matéria de autonomia administrativa e financeira serão as que decorram: da alteração da natureza jurídica das instituições, através da alteração do diploma que o criou, dos novos estatutos e das alterações que possam vir a ser efectuadas aos estatutos do pessoal docente e do pessoal não docente.

Reserva de Estatutos. Em primeiro lugar deve referir-se de forma clara que há matérias que são de “*Reserva dos Estatutos*”, ou seja, cuja regulamentação só pode, obrigatoriamente, ser feita nos Estatutos das IES ou nos termos expressamente previstos nos mesmos.

Essas matérias são as constantes nos números 1 e 2 do artigo 10º:

- a. De acordo com o número 1:
 - I. Normas fundamentais de organização interna da IES no plano científico, pedagógico, administrativo e financeiro;

II. Regime de autonomia de cada unidade orgânica ou académica;

III. Revisão dos Estatutos.

b. De acordo com o número 2:

I. Sistema de órgãos da IES, sua natureza, composição e modo de funcionamento;

II. Modo de designação ou de eleição dos titulares dos referidos órgãos.

No artigo 12º/1 determina-se que as normas fundamentais de organização interna têm dignidade estatutária, que além da IES também as suas unidades orgânicas e as unidades académicas devem dispor de autonomia cujo grau deve ser definido pelas Unidades orgânicas e estrutura de gestão.

Por outro lado, prevê-se a existência de unidades orgânicas ou unidades académicas, cujo conceito não se precisa, ficando-se sem saber se são apenas diferentes modelos de organização e designação de uma mesma realidade [por exemplo a IES organiza-se por Escolas (unidades orgânicas) ou Departamentos (unidades académicas)] ou se pelo contrário são dois modelos que possam coexistir e cuja natureza e conteúdo, nesse caso, é necessário precisar e identificar.

No artigo 12º/2 indica-se o elenco dos órgãos que a IES obrigatoriamente terá que dispor, sem prejuízo de nos estatutos poderem ser criados outros órgãos. São órgãos obrigatórios:

- a. Conselho Geral;
- b. Dirigente máximo da IES;
- c. Órgão de gestão e administração;
- d. Órgão científico.

No artigo 12º/2 determina-se que a inexistência de qualquer dos órgãos obrigatórios, ou a sua irregular composição, determina a impossibilidade de funcionamento da IES (salvo se a IES estiver em regime de instalação).

Tal significa que o sistema de órgãos, repartição de competências, composição e modo de designação dos seus membros deve ficar

claramente definido nos Estatutos, sendo ilegal a criação e funcionamento de órgãos não previstos expressamente nos Estatutos da IES.

Pessoal. O artigo 13º insere o pessoal das IES em 4 grupos: dirigente, docente, de investigação e não docente.

Em primeiro lugar no pessoal dirigente insere-se o responsável máximo da IES que a dirige e aqueles que o coadjuvam no exercício das funções. Será prudente que os Estatutos enumerem claramente o pessoal que coadjuva o dirigente máximo da instituição de ensino superior (o Reitor ou o Presidente).

Relativamente ao grupo do pessoal docente não parece haver referencias especiais a fazer, por agora;

No que concerne ao “pessoal de investigação” há que ter em conta que se diz que aquele é o que “*exerce actividades de investigação nas unidades de investigação*”. Significa isto que é necessária a verificação cumulativa de dois requisitos para se considerar pessoal de investigação: simultaneamente exercer actividades de investigação e exercê-las numa unidade de investigação.

Tal significa que os Estatutos devem prever a existência de unidades de investigação e o modo de criação de outras unidades de investigação para além das que sejam desde logo criadas nos próprios Estatutos.

O conceito de “pessoal não docente” tem uma redacção confusa, que parece remeter para os serviços administrativos não só as actividades administrativas, mas também a gestão das actividades que o pessoal docente e de investigação e as unidades académicas desenvolvem, o que a suceder continuará a permitir uma interferência do pessoal administrativo em questões pedagógicas e científicas para as quais não possuem qualificações, considerando-se, por isso, que o conceito de “pessoal não docente” deve ser clarificado através de uma redacção mais cuidada da lei.

Regime de cursos e graus académicos. Para além do que se referiu há outros aspectos que importa salientar. Em primeiro lugar o facto da aplicação das normas inovadoras em matérias de cursos e de diplomas ficar em boa parte depende da publicação do diploma de execução que irá regulamentar o regime do ensino superior ministrado de acordo com o sistema de créditos.

O sistema de cursos e graus parece ajustado e permite às IES uma ampla liberdade de actividade pedagógica que é de saudar,

permitindo-se que as instituições, universitárias e politécnicas, possam conferir os graus de Licenciado, Mestre e Doutor (artigo 16º), além de outras formações não conferentes de grau académico, nomeadamente os cursos de diploma associado, com a duração de três anos, permitindo a quem o conclua a frequência do terceiro ano de um curso de licenciatura do mesmo ramo do conhecimento a que corresponde o diploma (artigo 20º).

Permite-se a criação de cursos de duplo grau de licenciatura que podem conferir dois graus de licenciado (artigo 17º)

Qualificação para a docência. Estabelece-se como regra no número 1 do referido artigo 22º que *“a qualificação para a docência no ensino superior obtém-se com habilitação do grau de doutor ou de mestre, ou com habilitação académica equiparada”*, não se densifica o que se deva entender por habilitação académica equiparada e nem quem tem competência para decidir nesta matéria (artigo 22º, número 1).

No entanto o nº 3 do mesmo artigo prevê uma estranha interferência administrativa do GAES nas instituições em questões científicas e pedagógicas. Com efeito, diz-se ali que *“obtida a autorização do serviço competente no âmbito do ensino superior (GAES, de acordo com o artigo 56º) podem exercer a docência no ensino superior aqueles que embora não possuam as habilitações académicas referidas nos números anteriores (...)”*, significando que se confere ao GAES a competência para reconhecer a qualificação para a docência a não titulares do grau de doutor, competência que se não reconhece às instituições de ensino superior, Se a Proposta vier a ser aprovada com tal redacção levantam-se duas questões importantes: (a) os actuais docentes não habilitados com o grau de doutor ou mestre têm que cessar funções se não obtiverem autorização do GAES para leccionar no ensino superior? (b) as normas dos estatutos do pessoal docente que prevêm a contratação de assistentes estagiários com o grau de licenciado devem considerar-se derogadas caso esta norma venha a ser aprovada?

A manter-se a redacção constante da Proposta deve introduzir-se de uma norma transitória que conceda aos docentes que não sejam detentores do grau de mestre um prazo razoável para o obter.

Conclusões. O ensino superior em Macau teve o seu início em 1593, com a criação do Colégio de S. Paulo, tendo-se extinguido em 1856, com a extinção do Colégio de S. José, já tendo sido extinto anteriormente o Colégio de S. Paulo.

O renascimento do ensino superior em Macau surge em 1981 com a criação da Universidade da Ásia Oriental, uma instituição de ensino superior privada que veio a dar origem ao Instituto Politécnico de Macau e à Universidade de Macau, em 1991.

O sistema de ensino superior da RAEM, quer na fase de transição da soberania de Portugal para a República Popular da China, quer depois da transferência de soberania, soube, no essencial, corresponder às necessidades da procura tendo conhecido uma forte expansão, sendo constituído por instituições públicas (4) e por instituições privadas (6).

Caracteriza-se por ser um sistema binário de instituições, universidades e politécnicos, mantendo-se no essencial inalterado desde 1991.

O regime jurídico do ensino superior carece de revisão esperando-se que a Proposta de Lei do Regime do Ensino Superior possa ser aprovada na presente legislatura.

A plena aplicação da nova Lei dependerá da publicação dos diplomas complementares de execução, sem os quais uma boa parte da matéria inovadora contida na proposta de Lei não poderá ser aplicada.

O articulado da Proposta de Lei não regula o ponto 3) do artigo 1º da Proposta de Lei, na medida em que esta não contém nenhuma norma que vise regular a leccionação de cursos pelas IES da RAEM no exterior. A importância de regulação neste domínio é inquestionável sendo desejável que a mesma seja contemplada.

A Proposta de Lei constitui, em geral, um progresso relativamente à regulamentação vigente.

A reforma do Ensino Superior em Macau carecerá de um sistema de garantia da qualidade que de acordo com as melhores práticas internacionais deve ser assegurado por uma Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior, independente do governo e das instituições, com competências para acreditar e avaliar cursos e instituições ou, em alternativa, através do recurso a agências internacionais independentes.

Bibiografia:

Almeida, L. (2011). O Sistema de Ensino Superior Português. Expansão e Desregulação. Reforma no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. Média XXI.

Arroteia, J. (2002). O Ensino Superior Politécnico em Portugal. Universidade de Aveiro.

Bray, M. (2001) Higher Education and Colonial Transition in Macau: Market Forces and State Intervention in a Small Society, in Bray, M. & Lee, O. (eds.), *Education and Political Transition: Themes and Experiences in East Asia*. The University of Hong Kong.

Bray, M.; Butler, R., Hui, P., Kwo,; e Mang, E., (2002) *Higher Education in Macau*, The University of Hong Kong, Hong Kong.

Iok, L. (2006). *O Instituto Politécnico de Macau e o Ensino da Língua Portuguesa no Contexto da Globalização do Ensino Superior*, in XIII Encontro da Associação da AULP, Macau.

Liu G., (1996). *A formação jurídica na Universidade de Macau e os seus desafios*, In Boletim 22, páginas 57 e seguintes. Universidade de Macau.

Peng, L. (2009). *A History of Education in Macao*. Macau. Universidade de Macau.

Rangel, J. (1998). *Universidade da Ásia Oriental no Processo de Localização*, in Revista Administração, Número 6.

Rego, A. (1940), *O Padroado Português no Oriente, Esboço Histórico*, Agência Geral das Colónias, Lisboa.

Santos, D. *Macau (1995) – Primeira Universidade Ocidental do Extremo Oriente*, Macau.

Teichler, U. (1998). *Massification: A Challenge for Institutions of Higher Education, Tertiary Education and Management*. OCDE.

Aconselhamento de carreira / coaching de carreira: aprendizagens comuns

Maria Eduarda Duarte¹



Resumo: A globalização económica e as modernas formas de trabalho tem contribuído para a crescente instabilidade na vida das pessoas, e o a vida de trabalho não é excepção. Esta mesma instabilidade levanta a questão central: como ajudar as pessoas a lidarem melhor com as transições que enfrentam durante as suas vidas de trabalho? As práticas de aconselhamento, num sentido lato, têm vindo a ajustar-se para dar respostas à força de trabalho para ultrapassar novas e diferentes situações. Contudo, o aconselhamento de carreira, tal como é encarado, parece não ser suficientemente eficiente. Neste artigo apresenta-se uma breve síntese sobre as questões e temas de referência em torno dos conceitos de aconselhamento e de coaching; de seguida abordam-se as questões principais que se encontram nos discursos de aconselhamento de carreira e de coaching de carreira. Hipoteticamente, as diferenças entre as duas abordagens, permitem concluir que ambas emergem de projectos globais e a missão comum de ajudar os indivíduos que trabalham a gerirem e a adaptarem-se à exigências psicossociais e culturais que integram as suas vidas de trabalho.

Palavras-chave: coaching; aconselhamento; carreira

Abstract: Economic globalisation and the way the modern world works contributes to growing instability in our everyday lives and our occupations are no exception. That same instability is what triggers a key question: How

¹ Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa

can we help individuals better cope with the transitions that they will face over the course of their working lives? In response, counseling practices in a broad sense are adjusting to better assist the world's workforce in adapting and surpassing new and often very different situations. However, career counseling in its current state does not appear to be efficient enough. This article will open with a short history of the key milestones of counseling and coaching, before moving into the identification of the main issues and themes which can be found in the discourse of career counseling and career coaching. The hypothetical middle-ground to be found between these two approaches leads to an assumption that both have emerged as global projects, with a common mission of helping workers manage and adapt to the psychosocial and cultural demands of their working lives.

Key words: coaching; counseling; career

Começo por justificar a simplicidade do título “Aconselhamento de carreira / coaching de carreira: aprendizagens comuns”: não consegui encontrar outro que melhor sintetizasse o que é, hoje, abordar o tema genérico de aconselhamento /coaching de carreira. De facto, as questões de significado só existem para um entendimento ao nível da linguagem científica. As questões da prática só assumem um estatuto científico porque a realidade determina a fonte de novas experiências, actualiza e inova as teorias científicas, permitindo assim o desenvolvimento contínuo e a adaptação a essa realidade, ou seja, uma outra forma de produzir conhecimento (Duarte & Cardoso, 2015).

Numa revista desta natureza, julgo que o mais pertinente, não é entrar em grandes elocubrações teóricas ou explanações fundamentadas teoricamente, mas antes contribuir para uma reflexão conjunta, ou melhor, para uma interrogação conjunta sobre os caminhos do aconselhamento / coaching de carreira, e, partindo dos velhos problemas, encontrar algumas respostas para lidar com os novos desafios.

Tome-se como exemplo um grande desafio, quando se aborda o tema da carreira.

A entrada em força no mercado, e em particular no mundo das organizações, da expressão coaching de carreira a partir do final do século XX, quase faz esquecer o seu primeiro “parceiro de negócio”, com origens bem mais antigas: o aconselhamento de carreira (Duarte,

no prelo). Para que se possa entender a razão por que tal aconteceu, convém recordar, ainda que brevemente, alguns pioneiros do início do século XX: Frank Parsons, nos Estados Unidos da América, engenheiro de profissão e advogado em luta pela defesa dos direitos humanos, Munsterberg, na Alemanha, Christiaens, na Bélgica, Claparède, na Suíça, Binet e Piéron, em França, Faria de Vasconcelos, em Portugal, visionário, homem que se antecipou ao futuro, Mira y López e José Germain, em Espanha, e o legado levado para a América Latina (Ferreira Marques, 1993). Desde estes pioneiros, a orientação, a orientação profissional, a orientação escolar e profissional, a orientação vocacional, o aconselhamento de carreira, a psicologia das carreiras, enfim, todas as designações que se queiram usar assumem um significado porque consubstanciado em intervenções colocadas ao serviço do bem colectivo e da promoção do trabalho digno e decente. Tal como ontem, assumir que todo o processo de carreira, hoje, é um processo de construção da vida, incluindo a vida de trabalho, o aconselhamento /coaching de carreira é também uma forma de intervenção social na medida em que se investe de um sentido de obrigatoriedade, isto é, uma outra reinscrição na história da orientação, porque o trabalho já não é, já não pode ser conotado com a origem da palavra trabalho, o *tripalium*², o objecto de tortura ao qual eram amarrados os escravos... por não trabalharem! Tirar de cada um a capacidade de transformar o conhecimento em acção, preparar cada um para enfrentar tarefas diversificadas, constituem outras maneiras de olhar para a carreira. Neste século de tantos desafios também ao aconselhamento de carreira cabem desafios marcados por uma consciência de carácter programático: inscrever no estudo das carreiras a ausência de cisão ou sismo conceptual.

A literatura sobre o tema sugere que não se pode entender o significado de aconselhamento de carreira, e, por consequência, o de coaching de carreira, sem recorrer também aos diferentes significados de *carreira*, desde o início da revolução industrial até à actualidade. Foi de resto à volta deste conceito que se começa a desenhar os contornos dos “especialistas em carreira”, designação abrangente que integra os procedimentos dos práticos – sejam eles, em linguagem de hoje, conselheiros de carreira ou coachs de carreira.

2 Em latim vulgar, TRIPALIUM, étimo de trabalho, designava um aparelho constituído por três varas cruzadas, a que os escravos eram atados a fim de serem submetidos a tortura (Corominas, 1954)

O corpo de conhecimento em torno do “tema” carreira tem sido objecto de estudos e de produção científica, bem como de estudos de caso em contextos de emprego e empresa, que mobilizam investigadores em várias áreas das ciências sociais: Peiperl & Arthur (2000) identificam quatro grandes campos com trabalho feito na teoria de carreira – a psicologia, a sociologia, a educação e a gestão –, que se têm ocupado do estudo de construtos como os de psicologia/personalidade, de sociologia/estrutura, de educação/vocação, e de gestão/organização do trabalho. Porém, a falta de interacção entre as várias disciplinas que se debruçam sobre o tema, têm levantado alguns problemas: parece que todos caminham por estradas paralelas, onde a inexistência de cruzamentos ou de pontes entre elas não permitem encontros científicos, e, conseqüentemente, a tão desejada perspectiva interdisciplinar. Assim sendo, impõe-se a grande questão: a desintegração (ou falta de integração) do tema estudos de carreira num quadro intelectual abrangente de prática, aplicação e avaliação, não estará na origem da emergência do coaching de carreira e da expansão da intervenção em contextos de trabalho, quase arredando a expressão aconselhamento de carreira? É óbvio que o que se pretende não é encontrar receitas milagrosas, mas procurar um enquadramento mais abrangente, onde o significado ou significados dos contextos devem ser considerados, podendo o aconselhamento e o coaching servir as necessidades do mercado de trabalho/emprego, e dos trabalhadores.

A necessidade de se procurar pontes de entendimento, de se aglutinar trabalhos desenvolvidos em subdisciplinas adentro da psicologia (que não raras vezes se ignoram entre si) que se debruçam sobre o estudo da carreira, enfim, de se procurar criar sinergias, promovendo-se a formação e o desenvolvimento de uma disciplina sem barreiras e aglutinada em torno do estudo da construção da vida, incluindo a construção da vida de trabalho, é um novo desafio. O trabalho desenvolvido por Audrey Collin (2009) é prova disso mesmo: o potencial de um efeito combinado entre a perspectiva da psicologia vocacional e a perspectiva da psicologia do trabalho e das organizações no domínio dos estudos de carreira, poderá ser muito promissor desde que os teóricos e os académicos entendam que os estudos de carreira vão para além do conhecimento académico: tem áreas de aplicação e de práticas que neste mundo actual

se entrecruzam cada vez mais. A chamada psicologia vocacional, direccionada para o aconselhamento de carreira e para a prática vocacional, e a perspectiva organizacional, desenvolvida no âmbito da gestão de recursos humanos, ambas, devem reconhecer a natureza multidisciplinar dos estudos que comportam a ideia de carreira, ou seja, a ideia de construção de vida, incluindo a vida de trabalho (Duarte, 2009a). E, do meu ponto de vista, este aspecto constitui um grande desafio para todos os que lidam com construções, melhor, para todos os que se preocupam em estudar, analisar, explicar, e pôr em prática as novas abordagens: os modelos de construção de carreira inscrevem-se nas abordagens fundadas no construtivismo psicológico (Cochran, 1997; Neimeyer, 1992; Peavy, 1998), nas ecológicas, sistémicas e contextualistas (Cook, O'Brien, Heppner, 2004; Patton & McMahon, 2006) e nas abordagens narrativas (Brott, 2001; Cochran, 1997; Guichard, 2009; Savickas, 2011). E estas mesmas abordagens, umas mais do que outras, consideram que, em termos gerais, os planos de carreira se integram numa dinâmica psicossocial na medida em que revela uma das dimensões em que o self se projecta no futuro. Por exemplo, na abordagem que se inscreve no construcionismo social, a teoria de construção de carreira serve de suporte à intervenção em aconselhamento. A construção de planos de carreira apoia-se na construção de uma narrativa, que facilita a própria construção de uma identidade, narrativa que abarca o passado, o presente e o futuro, permitindo encontrar a continuidade e a coerência, ou seja, a construção de uma identidade narrativa, a linha de coerência que dá significado às histórias de vida, que são únicas, pessoais.

Mas o grande desafio não é só o entendimento teórico, mas também enfrentar a questão: como adequar a teoria à intervenção?

A carreira enquanto conceito está na origem do aconselhamento de carreira, e pode assumir um conjunto diversificado de significados e ser utilizada em diferentes realidades e contextos. No que diz respeito à noção de carreira nos adultos, naquilo que ela comporta de significados principais, evidencia-se, através da literatura, que a expressão 'carreira nas organizações' tem significados diferentes consoante os autores:

por exemplo, Hall (1976) e a noção de "carreiras multifformes" (muitas vezes traduzido por carreiras proteanas), ou o conceito de

carreira resiliente (Waterman, Waterman, & Collard, 1994), ambos enfatizando o auto-conhecimento, a flexibilidade, a procura de informação, a priorização de objectivos de carreira, independentemente da organização (Duarte, 2009a). Também o conceito de carreira inteligente definido por Arthur, Claman, & DeFillipi (1995) sugere a exigência de novas competências de carreira. A noção de carreira sem fronteiras (Arthur, 1994), assume importância a par da necessidade da compreensão da natureza das carreiras e de as integrar no no espectro da vida – a carreira interna - na definição de Baruch (2004), que designa a percepção individual sobre o desenvolvimento e gestão da sua própria vida.

Mais recentemente, o significado de life design (Savickas et al., 2009) ou contrução da vida (Duarte, 2009a), mais abrangente e integrador do tempo e espaço de vida, incluindo a vida de trabalho, permite encarar o aconselhamento de carreira não circunscrito a escolhas profissionais e tomadas de decisão unicamente relacionadas com a profissão (Duarte, 200b, 2009c).

Afinal, onde estão as relações, as conexões, entre aconselhamento de carreira e as noções de carreira muito incompletamente aqui apresentadas? A resposta é: estão na imposição social, nas mudanças da organização do trabalho, na evolução tecnológica, e nos modelos que se vão desenvolvendo para procurar dar resposta às necessidades individuais.

Com efeito, no começo do século XXI, ou um pouco antes, a introdução do conceito de empregabilidade na noção de carreira, em consequência da mudança e da implementação de uma nova ordem social do trabalho, abriu um terreno fértil a intervenções alternativas para a preparação, actualização e desenvolvimento de competências, em especial de executivos e de gestores, que foram assim obrigados a desenvolver competências diversificadas. Por causa disso, foram sendo elaborados e experimentados processos de aconselhamento/coaching de alto impacto, focados nos resultados e compatíveis com o mundo actual, que permitiram reforçar aspectos menos desenvolvidos do indivíduo e otimizar o uso das suas competências, tornando mais rentável o retorno do investimento no indivíduo que, por isso, passou a ser encarado, de certa maneira, numa perspectiva industrial. É neste cenário, e através de um conjunto variado de indivíduos, que o coaching entra nas organizações, como “uma indústria e não como

uma profissão, sem barreiras para executar, sem regulamentação, ou processos de creditação” (Grant, 2008, p.27); como consequência, temos que os desafios “para a disciplina emergente do coaching psicológico será o desenvolvimento de intervenções de coaching que utilizem teorias e técnicas existentes” (Grant, 2008, p.36) no domínio da ciência psicológica. Esta afirmação, se considerada válida para o coaching em geral, também pode ser adequada ao *momentum* do coaching de carreira, quer bebendo nas fontes teóricas do aconselhamento de carreira, isto é, nas teorias desenvolvidas e construídas na especificidade dos temas de carreira, quer aperfeiçoando e contextualizando técnicas utilizadas em aconselhamento de carreira.

Ao longo da sua história, o aconselhamento da carreira tem procurado responder aos desafios que a sociedade lhe foi lançando, sendo que a primeira expressão dessa resposta está associada às origens da psicologia vocacional, nos Estados Unidos da América, ainda na segunda metade do século XIX, alargando-se progressivamente, já no começo do século XX, a vários outros países. Então, o principal objectivo era procurar dar resposta a um conjunto de necessidades sociais, decorrentes das transformações que entretanto se foram verificando, a todos os níveis, num mundo em mudança (Duarte, 2006). Nesse tempo, nos países mais industrializados ocorre a transição da era agrícola para a era industrial e, deste modo, uma transformação da organização social do trabalho. Os ofícios deram lugar aos empregos, ao trabalho assalariado, simplificado, exigindo rápida especialização e realizado em fábricas (Blustein, 2006).

Foi neste ambiente social que Parsons lançou aquele que foi considerado como o primeiro modelo de aconselhamento de carreira (Parsons, 1909). Nesse modelo, o trabalho do conselheiro consiste em analisar as capacidades do indivíduo, comparando-as às exigidas pela profissão, e em ajudá-lo a escolher a profissão que melhor se ajustasse às suas capacidades. Trata-se, quando visto a partir de hoje, de um modelo clássico que se adequava às exigências da organização racional do trabalho.

O avanço nas ciências humanas, o aparecimento de grandes empresas, e ainda a intensificação da industrialização estiveram na origem de novos empregos e de novas profissões. Os grandes sectores empregadores de então, como a agricultura, o comércio e as fábricas, foram dando lugar às grandes corporações com estruturas

piramidais rígidas, estabelecendo fronteiras entre os departamentos e definindo o percurso ascendente e previsível que todos queriam subir para aumentar a sua responsabilidade e prestígio. Em resposta a tais evoluções, começaram a surgir outras teorias alternativas na área da orientação vocacional, o que conduziu a importantes mudanças conceptuais: passa-se dos modelos profissionais para os modelos de carreira, sendo de destacar os trabalhos de Ginzberg e colaboradores, e, os de Donald Super (1980) que situa o aconselhamento num processo dinâmico, isto é, a escolha profissional é um processo desenvolvimentista que começa na infância e se prolonga na vida adulta.

Estamos hoje, outra vez, perante uma nova construção social da realidade: da uniformização caminha-se para a individualização. Os movimentos de desenvolvimento de carreira (Super, 1980), ou educação para as carreiras, balizam a aprendizagem e salientam o conhecimento e o envolvimento do indivíduo no desempenho de papéis. De onde uma segunda transição: a carreira existe porque é possível “subir na vida” e ir deixando de fazer parte da massa amorfa de uma cadeia de montagem (Savickas et al., 2009). Neste contexto, o papel do conselheiro e do coach tem muito de pedagógico, na medida em que ambos ajudam o indivíduo em processos de toma de decisão, na procura de informação, na gestão do tempo, e na resolução de problemas (Savickas, 2012). Considerando as designações utilizadas, os conselheiros e os coaches, executam o mesmo trabalho, utilizam metodologias semelhantes, perseguem os mesmos objectivos, embora trabalhem com populações diferentes. Trata-se afinal de designações profissionais, e não de conceptualizações teóricas nem de intervenções diferenciadas porque utilizam diferentes modelos: ambos têm como missão ajudar o indivíduo a “subir a escada” de carreira.

Actualmente verifica-se uma mudança da era das grandes corporações para a era da informação, como resultado da transição, imposta pelas economias globalizadas, da urbanização para a globalização e da emigração para trabalhadores do mundo. As organizações tornaram-se mais pequenas, inteligentes e ágeis. O trabalho passou a exigir, além de competências específicas, competências genéricas que permitem adaptação à mudança rápida. A rapidez da mudança levou a que o percurso das pessoas se tornasse cada

vez mais imprevisível (Duarte, 2008). A nova metáfora da carreira já não é subir na carreira, mas saltar de projeto para projeto, assumir diferentes atribuições em diferentes contextos, e adquirir múltiplas competências (Savickas et al., 2009).

Neste quadro socioeconómico, a teoria e a prática do aconselhamento também se vão modificando para apoiar as pessoas face às novas exigências do trabalho e da carreira. O foco passou a estar mais na promoção da empregabilidade do que no emprego, procurando-se ajudar as pessoas a desenvolverem competências gerais (e.g. comunicação, matemática, domínio de línguas estrangeiras, tomada de decisão ou resolução de problemas) e competências específicas que lhes permitam o desempenho de uma grande diversidade de tarefas.

As práticas são holísticas e consideram o indivíduo no ciclo de vida em que se encontra e nos múltiplos papéis desse ciclo. O aconselhamento de carreira integra métodos oriundos de outras práticas psicológicas (e.g. técnicas narrativas, experienciais, genogramas), e tem-se em conta o papel das emoções ou de padrões de funcionamento interpessoal para entender e intervir nas dificuldades de construção de carreira (Niles & Karalic, 2008). O aconselhamento é mais do que a simples aplicação de provas de avaliação psicológica, mais do que informar sobre o perfil individual de resultados e sobre as oportunidades escolares e profissionais. Apoiar o desenvolvimento é, fundamentalmente, uma forma de apoiar o desenvolvimento pessoal nos múltiplos papéis da vida, de ajudar as pessoas a darem ordem e continuidade à sua existência, ajudá-las a gerir a mudança sem que percam o sentido de si e da sua identidade (Guichard, 2009; Savickas, 2012).

Em síntese, inicialmente, a ajuda visava adaptar o indivíduo ao posto de trabalho; depois, preparar para o desenvolvimento de carreira; e, na actualidade, o papel do conselheiro, ou do coach, consiste, genericamente, em promover a flexibilidade e a autonomia necessárias para gerir a mudança e a imprevisibilidade. O foco no indivíduo e na sua adaptação tende a enfatizar as dimensões psicológicas da construção de carreira e a complementaridade com as dimensões contextuais.

Olhando para o mundo do trabalho, e não para o mercado de emprego, verifica-se que o mercado de trabalho se vai transformando, a uma velocidade vertiginosa, em mercado de competências.

O conceito de empregado já pertence ao passado: ou se é parceiro no “negócio”, ou se entra na precariedade de trabalho. Daí a importância cada vez maior dos contextos: os aspectos de natureza cultural, o impacto das novas tecnologias, o encarar os projectos ou a trajectória profissional como um sistema de carreira no seu conjunto, os novos empregos e a evolução dos conceitos de trabalho, e ainda a promoção para o sucesso que depende das práticas de planeamento e da gestão dos recursos, constituem aspectos inovadores que integram, integram e sustentam a vida de trabalho de cada indivíduo e de cada contexto.

O que é difícil é assumir a nova (embora fatalmente transitória) realidade em que as pessoas e as suas vidas de trabalho se movimentam, e encontrar um paradigma que enfatize a evolução conjunta e permanente das pessoas, da economia e da sociedade.

Como é que as organizações lidam, então, com os indivíduos?

Nesta nova sociedade pós-capitalista, a teia de relações existente entre o indivíduo e a organização implica que a gestão dos recursos humanos seja a peça fundamental para que a organização atinja os objectivos formulados pela gestão de topo, que tem que estar munida de um conjunto de ferramentas científicas, entre as quais as que servem a compreensão da construção individual, ou seja, o processo de construção da carreira. A teorização actual baseia-se no construtivismo e no construcionismo social (Young & Collin, 2004).

Na verdade, a partir da segunda metade do século XX até ao início do século XXI, a intervenção no aconselhamento de carreira assumia uma prática de ajudar o desenvolvimento do auto-conhecimento e das variáveis situacionais facilitadoras ou inibidoras em processos de tomada de decisão, na ajuda na aplicação de estratégias de carreira, e na configuração de práticas de feedback (por exemplo, nos resultados da avaliação de desempenho), num sistema bidireccional que permite, ao indivíduo, a consecução de planos realistas e adaptados a situações de mudança, e à organização, o estabelecer de planos de carreira de acordo com a estratégia previamente definida. Mas também é verdade que, na actualidade, o aconselhamento de carreira, em contextos de trabalho, não se distingue de forma muito evidente das práticas do coaching de carreira, excepto na sua vertente da consultoria organizacional (Duarte, no prelo). Embora a expressão coaching de carreira tenha ganho uma

intensidade tremenda, quase diria popularidade, ou “virado moda”, a verdade é que coaching de carreira não tem um corpo teórico “independente”, ou “autônomo” do aconselhamento de carreira, nem considera a clarificação que distingue as teorias de orientação vocacional e as teorias de aconselhamento de carreira. Nos anos de 1990, por exemplo a teoria socio-cognitiva (Lent, Brown, & Hackett, 1994) e a teoria de construção de carreira (Savickas, 2005) ganharam o relevo suficiente que permitiu que se fossem integrando no aconselhamento de carreira um conjunto de variáveis e dimensões psicológicas que, até então, eram como que “propriedade” de outras psicologias, como, por exemplo, a narrativa e a psicoterapia, o *stress* e a psicologia do trabalho. Dito de outra forma, o aconselhamento de carreira, genericamente, abriu-se a outras *psicologias*, mas descurou a dimensão organizacional.

Talvez se possa encontrar mais algumas razões para esta aparente diferença entre as práticas de career counseling e de career coaching: a história de cada uma delas, e o seu tempo de maturação. Enquanto a investigação acerca do aconselhamento de carreira tem uma longa história que começa antes do início no século XX, a disciplina de coaching psicológico encontra raízes nos anos de 1920 (Grant & Cavanagh, 2004; Palmer & Whybrow, 2008), e a investigação ao nível do coaching de carreira, enquanto disciplina académica, só começou a despontar nos anos 60 (Yates, 2014). Outra razão é a abrangência da palavra coaching, servindo muitas vezes de chapéu-de-chuva pra abrigar uma diversidade de profissionais com diferentes formações e treinos diversificados.

Mas ainda não se chegou à teorização e prática (e mudança de mentalidades?) para encontrar um campo teórico para o aconselhamento, enquanto campo integrador de processos psicológicos, e questões organizacionais e de negócio; o aconselhamento pode integrar processos terapêuticos (Cardoso, 2016), mas também pode não os integrar, como se pode ver pelo modelo de coaching executivo desenvolvido por Agustijnen, Schnitzer, & Van Esbroeck (2011). Coaching pode assim ficar na fronteira que separa a educação para as carreiras do aconselhamento, mas também pode utilizar e munir-se de escopos teóricos e práticos que diluam essa mesma fronteira, permitindo o desenvolvimento e o progresso das intervenções e do trabalho dos práticos. Na verdade, o trabalho que se desenvolve em

aconselhamento de carreira é muito pouco conhecido pelos coachs de carreira, e vice-versa, e parece que estão a perder-se oportunidades para de fundar uma escola mais holística em torno dos temas sobre carreira, que a intervenção, ou seja, os práticos necessitam.

Procurando sistematizar algumas similaridades e diferenças: conselheiros e coachs de carreira partilham vocabulário comum, ou seja, nas suas intervenções estão presentes preocupações idênticas, como planeamento de carreira, implementação de escolhas, e a relação entre outros domínios da vida e as questões de carreira. Ambas as práticas seguem procedimentos comuns, como o estabelecimento de uma aliança de trabalho, de confidencialidade, de determinação de número de sessões, embora o coaching de carreira tenda a ser mais longo. Mas também existem algumas particularidades específicas do conselheiros de carreira, como, por exemplo, o facto de os conselheiros ajudarem na procura de sucesso, mas, genericamente, não trabalham com o cliente na forma de “gerir o negócio”, enquanto os coachs incidem no desempenho e na produtividade através do foco e da estratégia.

Em termos de diferenciação é difícil colocar um fronteira entre um *expert* e outro e o que é realmente importante é depurar e separar o bom aconselhamento / bom coaching, daquele que não é bom aconselhamento / bom coaching. E o coaching psicológico deve desenvolver uma adaptação adequada das teorias de aconselhamento e dos métodos utilizados em aconselhamento para a prática do coaching.... e a utilização dessas teorias já existentes (e boas teorias!) é uma excelente oportunidade para comunicar com colegas, enriquecendo, deste modo as boas práticas. Talvez a grande diferença entre aconselhamento de carreira e coaching de carreira esteja exactamente não num quadro de intervenção, mas na diferença que existe entre modelos desenvolvidos no âmbito estrito de carreira, e a adaptação de outras teorias que foram ou são desenvolvidas sem ter como alvo principal esses mesmos temas de carreira. Um vasto leque de abordagens teóricas, a utilização de ferramentas apropriadas, podem sustentar práticas de aconselhamento e de coaching, permitindo a discriminação entre as boas e as más práticas, o especialista do curioso, a metodologia científica do amadorismo.

Encontrar uma forma de fusão na formação e no treino (conselheiros e coachs de carreira) parece ser o futuro, munindo os

conselheiros de competências mais abrangentes (Duarte, 2012), para intervenções que utilizem diferentes paradigmas, permitindo intervenções focalizadas nas questões abordadas pelos clientes, ou seja, o aconselhamento/coaching a colocar o cliente como o autor de si próprio. O conjunto de competências listadas por associações internacionais podem servir como os princípios orientadores para a formação dos conselheiros e dos coaches.

Conclusão

Neste século de tantos desafios, porque não o aconselhamento / coaching de carreira caminhar a par daquilo que alguns precognizam como o futuro – fala-se já da medicina individualizada ou personalizada: olhar para cada um, com a sua herança genética, nas suas condições de vida, e, então prescrever o mais adequado? Qual é o nosso desafio? O conhecimento de cada um, entender o “ADN psicológico”, e depois, caminhar lado a lado com o outro. Não esquecer, por exemplo, o valor da diversidade, o elemento essencial para a evolução como nos ensina a biologia. O mesmo acontece no mundo do conhecimento.

É meu entendimento que subjacente à eventual universalidade que as teorias possam alcançar, os processos de ajuda na procura do desenvolvimento pessoal e de carreira, se caracterizam pela individualidade que advém da grandeza que representa cada indivíduo, cada sociedade ou cada cultura que defenda o direito à liberdade consubstanciada em valores democráticos; é só através de olhar o outro como indivíduo único que se promove o auto-conhecimento e se enquadra a importância e significado dos determinantes sociais. Se se quiser, o “conhecimento individualizado”.

Desta conjugação é que nasce o alimento para o aconselhamento / coaching de carreira. A mais valia desta transitória designação advém do conjunto de estímulos que motivam a compreensão científica, permitindo por isso consecutivos ajustes à arte de cada um para ajudar (ou permitir-se ser ajudado), ou seja, esta forma de olhar a psicologia do aconselhamento / coaching de carreira contempla o que o psicólogo precisa de saber sobre o ser - a sua própria arte e sensibilidade - e o saber, ou seja, a vertente do conhecimento técnico,

científico enquadrado pela ética e pela competência deontológica.

É, agora necessário um novo desafio: enfatizar a co-evolução conjunta e permanente dos indivíduos, da economia e da sociedade. Um novo paradigma para a unificação do aconselhamento / coaching de carreira para produzir os conhecimentos e as capacidades específicas necessárias para analisar e lidar com contextos ecológicos, com dinâmicas complexas, com causalidades não-lineares, com múltiplas realidades subjectivas, e com uma modelagem dinâmica.

A psicologia do aconselhamento / coaching de carreira é, realmente, um desafio, quer no tecido epistemológico, quer na vertente conceptual, ou na aplicação prática: não se trata do estudo de como as carreiras se desenvolvem ao longo do tempo, mas antes do estudo de como as pessoas vão construindo as suas vidas através do trabalho; o estudo dos trabalhos que vão realizando, dos empregos por onde vão passando, das procuras de satisfação e realização pessoal, dos ajustamentos às realidades sociais, políticas e económicas. Sem nunca esquecer que a carreira do indivíduo é um fiel registo da vida dele, no qual, a cada momento, se podem contemplar de perto – tal como Edgar Allan Poe, na sua *Filosofia da Composição*, achava que se podia fazer nos papéis dos escritores – “os laboriosos e indecisos embriões do seu pensamento, a decisão tomada no último instante, a ideia vezes sem conta vislumbrada como que em relâmpago mas recusando-se, às vezes tanto tempo, a surgir em plena luz, o pensamento já completamente maduro e assim mesmo rejeitado em desespero por ser de intratável natureza, a escolha prudente e as escórias, as dolorosas emendas e as interpolações” [Poe, 1846: 163; 1980: 36-37].

E responsabilidades? Pela parte do indivíduo, elas assentam naquilo que respeita à auto-gestão da construção, entendida numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, e no que comporta de procura da consistência entre as características pessoais, que lhe conferem a identidade pessoal, e as exigências que o trabalho ou trabalhos lhe impõem. Pela parte da conceptualização, na natureza interactiva da relação com o indivíduo, que se alarga e muda: alarga-se, porque se abre a contributos de outras ciências e de outras psicologias; e muda-se, porque a ênfase deixa de estar exclusivamente na perspectiva desenvolvimentista, e passa a estar também na perspectiva de construção (Duarte, 2009a).

Pensando naqueles grandes textos que sintetizam a nossa cultura, ocorre-me uma passagem do final do conto *Civilização*, de Eça de Queiroz, quando o narrador visita o palácio abandonado do seu amigo Jacinto: “eu ia pensando que este nosso magnífico século XX se assemelharia um dia àquele Jasmineiro abandonado, e que outros homens, com uma certeza mais pura do que é a vida e a felicidade, dariam como eu com o pé no lixo da supercivilização, e, como eu, ririam alegremente da grande ilusão que findara, inútil e coberta de ferrugem” (Eça de Queiroz, 1892). Não é isto que se pretende: a grande ilusão não é inútil e coberta de ferrugem, e antes que o magnífico século XXI se assemelhe ao Jasmineiro abandonado, é fundamental [...] a troca de saberes científicos, que se começa agora a desenhar, a necessidade de criar outras necessidades dentro da mesma ciência, em paralelo com as necessidades de procurar informações noutras ciências que procuram processos explicativos do comportamento humano, [que] são e constituem tecidos conceptuais para quem se compromete profissionalmente numa relação de ajuda, que tem por base procurar alternativas ou soluções para os problemas de carreira (Duarte, 2000, pp.133-134) – ou seja, para os problemas da vida.

O motor de arranque para a aglutinação dos saberes que têm vindo a ser desenvolvidos desde o início do século XXI poderá muito bem ser a imensa questão de natureza social – naquilo que ela comporta de trabalho, empregabilidade, desenvolvimento e bem-estar.

O aconselhamento / coaching de carreira é também clarificar como cada um é como todos os outros, talvez mais como alguns outros, mas nunca como nenhum outro.

Referências bibliográficas

Augustijnen, M-T., Schnitzer, G., & Van Esbroeck, R. (2011). A model of executive coaching: A qualitative study. *International Coaching Psychology Review*, 6, 150-164.

Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4), 295-306.

Arthur, M., Claman, P., & DeFilippi, R. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive*, 9 (4), 7-22.

Baruch, Y. (2004). *Managing careers*. London: Prentice-Hall.

Blustein, D. (2006). *The psychology of working: a new perspective for career development, counselling and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brott, P. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career

counselling. *The Career Development Quarterly*, 49, 304-313. <http://doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00958.x>

Cardoso, P. (2016). Integrating Life Design Counseling and Psychotherapy: Possibilities and Practices. *Career Development Quarterly*, 64, 49-65. <http://doi:10.1002/cdq.12040>

Cochran, L. (1997). *Career counseling. A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Collin, A. (2009). One step towards realizing the multidisciplinary of career studies. In A. Collin & W. Patton (Eds.), *Vocational Psychological and organizational perspectives on career: Towards a multidisciplinary dialogue*, (pp. 3-18). Rotterdam: Sense Publishers.

Cook, E., Heppner, M., & O' Brien, K. (2004). An ecological model of career development. In R. Conyne & E. Cook (Eds.), *Ecological counselling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction* (pp.219-242). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Corominas, J. (1954). *Dicionário crítico-etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Duarte, M. E. (2000). Da orientação profissional à psicologia da carreira: novos desafios. *Organizações & Sociedade*, 7 (17), 129-135.

Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras: prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.

- Duarte, M. E. (2008). Gestão de carreiras nos caminhos da liberdade. In J. Bancaleiro (Ed.), *Gestão de activos humanos no século 21*, (pp.179-189). Lisboa: RH Editora.
- Duarte, M. E. (2009a). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 259-266. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.009
- Duarte, M. E. (2009b). L'orientamento alla scelta, o psicologia della costruzione della vita. *Counseling, Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 2, (1), 7-23.
- Duarte, M. E. (2009c). Um século depois de Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2), 5-14.
- Duarte, M. E. (2012). Reflections on the training of career counselors. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 265-275.
- Duarte, M. E. (no prelo). Career Counselling and Career Coaching in working contexts: learning from each other. In L. Nota & S. Soresi (Eds.), *Counselling and coaching in times of crisis: from research to practice*. UK: Routledge
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. (2015). The Life designing paradigm: from practice to theory. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Designing Paradigm: from theory to practice, from practice to theory* (pp.41-58). Boston, MA: Hoegref Publishing.
- Ferreira Marques, J. (1993). El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad. In *Actas, Asociacion Española para la Orientación Escolar y Profesional*, Tenerife, 67-75.
- Grant, A. (2008). Past, present and future. The evolution of professional coaching and coaching psychology. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of coaching psychology* (pp. 23-39). London, UK: Routledge.
- Grant, A., & Cavanagh, M. (2004). Toward a profession of coaching: Sixty-five years of progress and challenges for the future. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2 (1), 1-16.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 251-258.
- Hall, D. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <http://doi:10.1006/jvbe.1994.1027>

Neimeyer, G. (1992). Personal constructs in career counselling and development. *Journal of Career Development, 18*, 163-173. <http://doi: 10.1007/BF01321709>

Niles, S., & Karajic, A. (2008). Training career practitioners in the 21st century. In J. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 355-372). New York/Heidelberg: Springer Science.

Palmer, J., & Whybrow, A. (2008). Coaching Psychology: an introduction. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of coaching psychology* (pp.1-20). London, UK: Routledge.

Patton, W., & McMahon, M. (2006). Constructivism: What does it mean for career counselling? In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 3-15). Abingdon, UK: Routledge.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Peavy, R. (1998). *Socio-Dynamic Counseling. A constructivist perspective*. Victoria, BC: Trafford.

Peiperl, M., & Arthur, M. (2000). Topics for conversation: Career themes old and new. In M. Peiperl, M. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Eds.), *Career frontiers: New conceptions of working lives* (pp.1-19). Oxford: Oxford University Press.

Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. (2012). Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*, 13-19.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75* (3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056

Waterman, R., Waterman, J., & Collard, B. (1994). Toward a career resilient workforce. *Harvard Business Review, 1*, 87-95.

Young, R., & Collin, A. (2004). Introduction: constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 373-388.

Yates, J. (2014). *The career coaching handbook*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior

Masetto, Marcos T.¹

Cecilia Gaeta²



Resumo: Os cenários para atuação profissional no Século XXI desafiaram as instituições de ensino em vários aspectos. Um deles é a necessidade de revisão e atualização das propostas curriculares de formação no ensino superior. Pesquisas integrando aspectos como: análise das necessidades regionais, currículo como reorganizador do processo de formação e a inovação como exigência de nossos tempos, apontaram a implantação de currículos inovadores como uma resposta a estes desafios. O que vem ocorrendo em diversas partes do mundo e fazendo a diferença na formação dos jovens universitários. A polissemia do termo “inovação” e a diversidade dos modelos de currículos educacionais encontrados, instigaram nossa curiosidade de pesquisadores. Decidimos aprofundar o conhecimento sobre paradigmas curriculares inovadores, investigando e discutindo suas características e, procurando identificar quais elementos apareciam como diferenciadores dos currículos tradicionais. Utilizamos a pesquisa teórica e estudos exploratórios de projetos curriculares diferenciados em instituições de ensino superior de diversos países. Assim pudemos melhor compreender o caráter inovador de cada projeto e refletir sobre o conceito de “inovação curricular”. Este artigo pretende trazer à discussão a concepção que cuidadosamente procuramos construir sobre “currículo inovador e seus elementos constitutivos”. Concepção esta que possa se apresentar como um dos caminhos para responder aos desafios propostos para o ensino superior no século XXI

1 Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 Pesquisadora e secretaria executiva do grupo de pesquisa: FORPEC - Formação de professores e paradigmas curriculares da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

Palavras-chaves: Currículo; inovação; ensino superior, desafios, século XXI.

Abstract: The scenarios for professional practice in the XXI Century challenged educational institutions at various points. One of them is the need to review and update the training curricula's proposals in higher education. The researches, integrating aspects such as analysis of regional needs; curriculum as one that reorganizes the process of training; and innovation as a requirement of our times, pointed out to the implementation of innovative curricula as a response to these challenges. It is what is happening in different parts of the world and making the difference in the education of university students. The polysemy of the term "innovation" and the diversity of educational curricula we have found instigated our researcher curiosity. We decided to deepen knowledge about innovative curriculum paradigms, investigating and discussing its features and trying to identify which elements appeared as differentiators of traditional curricula. We used theoretical research and exploratory studies of differentiated curriculum projects at higher education institutions from different countries. Therefore, we might better understand the innovative nature of each project and reflect on the concept of "curriculum innovation." This article aims to bring to the discussion the conception that we carefully seek to build on "innovative curriculum and its constituent elements." A conception that presents itself as one of the ways to meet the challenges posed to higher education in the XXI Century.

Keywords: Curriculum; innovation; higher education, challenges, XXI century.

Introdução.

O Cenário do Século XXI traz para o ensino superior desafios, das mais diferentes ordens, na busca pela adequada formação de seus profissionais-cidadãos. Evidenciam-se expectativas por um desenvolvimento multiprofissional e multicultural, a partir de processos didáticos multifacetados e ricos em experiências significativas, críticas e participativas de construção de conhecimento. Questionamentos sobre "o quê, porque, para que e como" ensinar, apontam a necessidade de romper com currículos tradicionais.

Inúmeras são as iniciativas de revisão curricular, implantação de proposta diferenciadas e projetos inovadores internacionais

e nacionais cuja descrição e resultados foram publicados em periódicos especializados, livros e outros meios de comunicação.

Campos, Dirani e Manrique (2011) discutiram experiências e estudos de casos sobre o PBL e suas adaptações na aplicação a cursos de engenharia e de saúde em várias partes do mundo: na Universidade de Copenhague (Dinamarca), na Universidade de Twente (Países Baixos), na Escola de Engenharia da Universidade do Minho (Portugal), na Universidade de Aalborg (Dinamarca), na Universidade de Heilbronn (Alemanha), na Universidade de Victoria (Austrália).

Uma segunda publicação de Araújo, Ulisses, Sastre e Genoveva (2009) analisa o PBL (Problem Based Learning) e suas aplicações em Maastricht, (Holanda), na Faculdade de Medicina da Universidade de Mc Master (Canadá), na Universidade de Aalborg (Dinamarca), na Faculdade de Medicina da Universidade de Linkoping (Suécia) e na Escola Universitária de Enfermagem de Vall d' Hebron (Barcelona). Pacheco (2007) estuda os Cursos Cooperativos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo no Brasil, inspirados em sua elaboração nos princípios da formação cooperativa da Universidade de Waterloo no Canadá; Pereira, (2010) apresenta o do novo projeto da Universidade de Harvard.

No Brasil, esta tendência vem sendo impulsionadas por diversas políticas públicas e principalmente pela reformulação e implantação de novas diretrizes curriculares nacionais em diversas áreas de estudos. Neste contexto, quando se procurou identificar projetos curriculares inovadores em cursos universitários neste país a investigação se realizou em campo. Em alguns deles, a presença dos pesquisadores deu-se na forma de observação participante, com imersão, entrevistas, questionários, diário de campo, grupo focal e análise de conteúdo das manifestações dos entrevistados. Em outros projetos, a participação dos pesquisadores, se deu na modalidade de pesquisa-ação, uma vez que foram os idealizadores, protagonistas, e líderes desses projetos com a contribuição do corpo docente das universidades onde tais projetos se desenvolveram.

Gaeta e Masetto (2002) e Prata Linhares e Masetto em 2004 criam currículos inovadores para formação de professores para atuação no ensino superior. Keller (2008) Carolina Arantes (2012) e Keller (2013) realizam três pesquisas sobre um Projeto Inovador de

uma Universidade Federal do Paraná- Litoral (Brasil) investigando currículos por projetos, a formação do corpo docente para elaborar, implantar e levar à frente o projeto inovador e nesse projeto como se constrói a formação de professores para a escola básica. Ana Lourdes Lucena (2013) investigou comparativamente dois projetos inovadores de formação de fisioterapeutas em duas Universidades Federais do Brasil, comparando a diversidade de seus modelos e suas bases teóricas de inovação. Cristina Tavares e Masetto (2012) pesquisaram um projeto inovador na área do Ensino do Direito em uma Universidade Federal do Brasil: suas concepções de inovação, seu currículo e a formação dos docentes para construir e implantarem este projeto.

Depois de uma década de estudos, renovamos nossas pesquisas direcionando-as à reflexão sobre as seguintes questões: o que se compreende por inovação curricular em um curso universitário, diferenciada de outras mudanças e adaptações que são realizadas apenas em práticas metodológicas ou em introduções de recursos tecnológicos, que traga consigo a característica de um paradigma inovador, como resposta aos desafios do século XXI para a formação de profissionais

O objetivo deste trabalho é compartilhar com nossos leitores estas reflexões que chegaram à explicitação de um conceito de Inovação Curricular para cursos do ensino superior, que possa se apresentar como perspectiva para responder aos desafios propostos para as IES no século XXI.

Concepção de Currículo

Compreendemos currículo como Masetto (2014), ou seja uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania. Visa a construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado: o exercício da autonomia pelo aprendiz.

Como prática social pedagógica, o Currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências

e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, gestores, alunos, programas e ambientes destas vivências.

O Currículo é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação.

E por todas as razões expostas o currículo é também um projeto inacabado, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias

O Currículo mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito nesse vocábulo latino: é um *percurso* de formação (um processo). Enquanto vivência subjetiva e social, o Currículo implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa Instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação. Essa experiência subjetiva é *integral*, isto é, implica e afeta *todas* as dimensões dos sujeitos (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética, estética.). Numa palavra, implica e afeta o processo de construção da identidade dos sujeitos.

Todo Currículo implica também numa correlação entre os *sujeitos do Currículo*: todos os que participam, direta ou indiretamente, da realização do projeto de ensino-aprendizagem da Instituição em questão. São alunos, docentes, gestores, servidores, instituições parceiras; mas também os sujeitos organicamente ligados a ela: pais, lideranças, famílias do entorno, comércio e serviços públicos da Comunidade. Em outras Instituições que cumprem funções também educativas (ONG's, Prisões, Hospitais, Mídia etc.) os sujeitos do Currículo são profissionais dos mais diversos campos.

As *concepções* implicadas no Currículo são ancoradas na filosofia e nas ciências da educação; na consciência pedagógica, política e ética coletiva dos sujeitos do Currículo e nas suas experiências pessoais

acumuladas. As concepções dos sujeitos do Currículo implicam suas *convicções* pessoais e estão presentes nas *intenções* de sua ação, as quais cumprem importante papel de determinação sobre sua prática curricular.

O *contexto do Currículo* se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espço da instituição e do Currículo em questão. O Currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual o Currículo se apresenta enquanto projeto *formal* em andamento (com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições, organização) e o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *informal* em andamento (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividade, transformações).

Inovação Curricular.

O conceito de Currículo anteriormente exposto na multidimensionalidade de aspectos que o constituem nos orientam a pensar e conceber a *inovação curricular* como um conjunto de mudanças e adaptações que afeta o currículo em sua totalidade (finalidades, estrutura, funcionamento), em todas as suas dimensões, nos seus pontos-chaves e eixos constitutivos, de modo simultâneo e sinérgico. É uma mudança que pretende dar respostas a necessidades sociais e educativas e, portanto, uma mudança planejada e articulada com os diferentes setores da instituição educacional.

O conceito de inovação apresentado por Carbonell (2002), em consonância com Sebarroja (2002) define-se como “conjunto de intervenções, decisões, processos e estratégias, com certo grau de intencionalidade e sistematização mediante as quais se procura introduzir ou produzir mudanças de atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos nas práticas pedagógicas”. (p.19).

Em nosso entender, a aplicação deste conceito de Carbonell à organização curricular em seu conjunto nos permite falar em inovações curriculares. Não há como falarmos em inovações em projetos pedagógicos atentando somente para atividades ou práticas, ou

projetos que se apresentem como anexos ou apêndices ao currículo e de forma independente do mesmo

Destacamos no conceito de inovação curricular três aspectos fundamentais: mudanças, realizadas simultânea e sinergicamente, nos 4 eixos constitutivos de uma proposta curricular: *Contexto, Protagonistas; Estrutura Curricular e Gestão*

Explicitando as mudanças nestes eixos:

I - O contexto de um Currículo Inovador compreende três tempos:

a. o *start*, o momento de despertar para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo. A descoberta da necessidade de mudar. Start que pode ser influenciado por mudanças na sociedade e que afetam a Universidade, como por exemplo, o fenômeno da Sociedade do Conhecimento e suas inter-relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação; ou por novas políticas educacionais de Organizações Internacionais, como UNESCO, ou Nacionais, como as proposições do MEC para alteração das diretrizes curriculares para o ensino Superior; ou mesmo, e isto acontece em várias circunstâncias, pelas próprias Instituições Educacionais que, refletindo sobre seus cursos de graduação à luz das necessidades e exigências dos tempos atuais, se despertam para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo em seus projetos de formação profissional;

b. o segundo tempo é a *origem* de um currículo inovador: trata-se de identificar as necessidades concretas e reais que exigem um novo currículo. É o momento de diagnóstico de carências para as quais o currículo que se encontra em vigência já não responde satisfatoriamente. A ruptura com o existente e a descoberta da possibilidade de um novo tem a ver com a constatação de que o currículo existente já não responde às necessidades atuais com relação à educação, e no ensino superior às urgentes carências na formação de profissionais e exige uma nova resposta. Este aspecto do Contexto de um Currículo, em se tratando de inovação, é de grande relevância, dinamismo e pujança, pois uma necessidade bem percebida e diagnosticada

da é capaz de desestabilizar instituições, professores e gestores para se moverem em direção às mudanças necessárias, mesmo os mais resistentes a elas.

c. a *história da Instituição*. Como diz Hernandez (2000), nenhum projeto inovador começa do zero. A resposta nova a uma necessidade atual de um currículo inovador não pode deixar de levar em consideração o processo histórico de realizações daquela Instituição, sua missão, seus projetos, sua evolução, seu protagonismo, suas limitações e seus novos sonhos na continuidade de um projeto educacional em seu contexto, mas em novos tempos.

II - Os protagonistas se constituem como os elementos âncoras de um Currículo Inovador ao atuarem com corresponsabilidade e postura pro-ativa na construção, implementação do currículo e na avaliação e adaptações necessárias ao longo do processo; ao assumirem atitudes de comprometimento, engajamento, e “sentimento de “pertença” com relação ao novo currículo; ao apresentarem abertura para revisão da cultura pedagógica e do desempenho de seus papéis; são protagonistas ao exercerem suas funções em consonância com o projeto pedagógico. São eles: *Gestores, Professores, Funcionários Administrativos, Alunos e Instituições*.

Gestores atuando, na revisão de seu papel, com postura democrática e aberta à participação, estarão envolvidos com o Projeto do Currículo Inovador, participando com os docentes em sua construção. Destaca-se a importância do envolvimento do gestor, em um processo de inovação, pois muitas vezes surgirão questões de ordem estrutural, financeira, de pessoal e mesmo de conflitos de culturas que podem impactar o processo. O gestor-protagonista compreende melhor as necessidades, apoia sua equipe e, age no sentido de esclarecer as possibilidades e colaborar para o encaminhamento das soluções.

Professores abertos ao novo, atuando em equipe, construindo juntos o projeto curricular, o que lhe permite uma melhor compreensão da proposta pedagógica e de seu papel como mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem no novo contexto. Ao se sentir co-autor assume a responsabilidade de uma atuação adequada ao novo projeto, reconhece e valoriza a troca de

experiências com seus pares e a oportunidade de aprender em processos de formação. A integração do professor ao projeto reflete-se em sala de aula e contribui para sua realização com sucesso.

Alunos participantes e protagonistas em seu processo de aprendizagem colaborativa e formação profissional. Abertos a um trabalho em equipe, com valorização da pesquisa interdisciplinar e do diálogo, e integrando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na execução de suas atividades curriculares. Os alunos que compreendem o projeto pedagógico de seu curso, o que terão oportunidade de aprender, como isto ocorrerá, e o que deles se espera, tornam-se protagonistas de seu aprendizado e estabelecem uma relação produtiva com o curso, professores e instituição.

Funcionários sensibilizados para um novo currículo, comprometendo-se com ele de tal forma que se disponham a rever suas funções e atividades no relacionamento com professores, gestores e alunos de modo a dar apoio ao novo que se constrói; desenvolver um trabalho em equipe.

Instituições parceiras na interação com a Instituição Educativa participando da construção e realização dos estágios e das diferentes práticas em contextos profissionais de formação através de projetos de extensão universitária e/ou projetos comunitários, ambos curriculares. Ao se tornarem protagonistas deixam de ser meros lugares onde os alunos praticam e tornam-se parceiras na aprendizagem dos mesmos, colaborando nos processos, atividades e avaliações.

III - A estrutura curricular explicitando e integrando todos os seus elementos de modo a permitir que possam ser implementados de modo simultâneo e sinérgico, isto é, com atividades convergentes para a formação dos profissionais. Integram a Estrutura Curricular:

a. Contextualização e necessidade: Indicar com clareza a que necessidade ou carência de uma Instituição esta proposta curricular deve responder, considerando o contexto histórico-social e educacional da instituição e seus objetivos de educação e formação. No Ensino Superior, esta proposta curricular deverá estabelecer o perfil do profissional que se pretende

formar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e das necessidades reais de formação que sociedade está exigindo na atualidade.

b. Intencionalidade do projeto inovador: definir com clareza o perfil do profissional que se pretende formar com ampliação dos objetivos de formação profissional, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo –emocional, de habilidades e competências, de atitudes e valores.

Como comentado acima, as DCNs podem ajudar colocar o foco nesta questão.

c. Princípios de aprendizagem claramente explicitados de tal forma que os alunos possam compreendê-los e assumi-los como protagonistas, com participação ativa e co-responsabilidade pela construção de sua formação profissional

d. Princípios epistemológicos que orientem o aluno para aprender a construir seu conhecimento em parceria com o professor e com seus colegas, substituindo a atitude tradicional de receber informações e apenas reproduzi-las.

e. Integração da Interdisciplinaridade como característica atual e científica da construção de conhecimentos e de práticas profissionais

f. Intersecção entre Teoria e Prática através de participação dos alunos em situações profissionais concretas que permitam o desenvolvimento profissional

g. Reconceptualização das Disciplinas e seus conteúdos realocando-os como elementos curriculares orientadas pelos objetivos de formação dos profissionais, substituindo seu papel hegemônico na definição de conteúdo a partir da própria área de conhecimento, desvinculadas da formação dos profissionais. Isto permitirá que os conteúdos, definidos em áreas de conhecimento essenciais para a formação dos profissionais, possam ser estudados numa perspectiva interdisciplinar, na forma de grandes temas, ou através de problemas a serem resolvidos com pesquisa ou de projetos a serem elaborados. Às disciplinas caberá colaborar com as informações que são

específicas delas, mas numa interface com informações de outras disciplinas que tragam a perspectiva interdisciplinar na construção do conhecimento.

h. Metodologias Ativas Inovadoras que promovam a participação contínua dos alunos e seu protagonismo em direção aos objetivos de sua formação através de atividades dentro do ambiente universitário e fora do mesmo, explorando o quanto possível o dinamismo da aprendizagem em ambientes profissionais. Planejar técnicas que incentivem processos interativos de aprendizagem, a variedade de métodos, técnicas e recursos, integrados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que colaboram para se superar a rotina das atividades em aula e experiências interdisciplinares

i. Sistema de avaliação de aprendizagem como um processo de feed back contínuo que acompanhe o desenvolvimento do aluno em todas as atividades que realizar, permitindo-lhe um crescimento contínuo e uma correção de erros durante todo o processo de aprendizagem, usando técnicas avaliativas coerentes com os objetivos propostos. Desenvolve-se o aspecto de orientação e diálogo com o aprendiz que é essencial num processo de avaliação, indo além dos aspectos de verificação e medição de resultados produzidos

j. Espaços e tempos reorganizados de modo a privilegiar as aprendizagens a serem alcançadas, mais do que os tempos de 50 ou 100 minutos estabelecidos igualmente para todas as aulas e todas as disciplinas, em todos os dias da semana.

k. Três grandes características de uma estrutura curricular inovadora se destacam:

- Flexibilidade que favoreça adaptações necessárias e supervenientes à implantação de um currículo;
- Integração e interdependência dos elementos que a constituem para que funcione com sinergia;
- Revisão do modelo curricular disciplinar, buscando outros que permitam construir um Currículo Inovador como, por exemplo, Currículo por Projetos, Currículo por Competências, Aprendizagem

por Problemas, Cursos Cooperativos, Currículos Interprofissionais, Currículos Interdisciplinares.

IV - A gestão do projeto pedagógico. É princípio básico a criação de uma Gestão que privilegie a co-responsabilidade com os protagonistas do Currículo inovador. A criação de uma equipe gestora com um ambiente democrático de participação é esperada, para que possam realizar as funções que caberão à Gestão realizar e serão de fundamental necessidade para a construção e implantação do novo Currículo. Em vários projetos, associa-se a esta equipe gestora um Assessor Externo que possa colaborar, em integração e sintonia com os demais participantes do projeto, com a construção e implementação do mesmo.

O planejamento e implantação de um projeto inovador podem requerer a revisão e/ ou implementação de processos, estratégias, estruturas, revisão de custos, etc. Cabe a gestão o enfrentamento e encaminhamento de soluções que permitam o projeto se instalar conforme o previsto e planejado.

A gestão envolve alguns itens, dentre os quais destacamos abaixo:

a. Programa de Seleção e Formação Contínua de professores e funcionários administrativos.

Com os docentes planejar e realizar o processo de seleção de professores, que permita aos candidatos compreenderem o novo projeto em seus propósitos e exigências e verificar se eles apresentam requisitos de abertura para um projeto novo, capacidade para trabalho em equipe, e demais requisitos e qualificações para integrarem uma equipe responsável por esse currículo.

Criar condições para um programa de formação contínua e em serviço de professores e funcionários para compreensão do novo currículo e busca de procedimentos que permitam sua construção, implementação e manutenção.

b. Administração de conflitos envolvendo cultura administrativa e pedagógica de professores e funcionários administrativos.

c. Apoio no enfrentamento de problemas e riscos durante a execução do novo currículo.

d. Providências de condições de trabalho para os professores e funcionários que permitam um desempenho profissional adequado ao novo currículo

e. Participação nas discussões sobre mudanças curriculares, principalmente nas que envolvem mudanças de Normas, Procedimentos, Distribuição de Tempo e Espaço

f. Criação e gerenciamento de um sistema de avaliação do projeto que permita seu acompanhamento durante todo o processo de construção e implementação, garantindo que adaptações e correções rotas se façam no decorrer da execução do novo currículo.

g. Desenvolvimento e adaptação da infraestrutura, recursos e novos ambientes de aprendizagem necessários para atendimento ao novo currículo.

Considerações finais:

Esta construção a partir dos Projetos Curriculares Inovadores nos permitiu identificá-los como caminhos para os desafios das instituições de ensino superior (IES) no Século XXI.

O Contexto de um currículo inovador privilegia a necessidade que uma IES apresenta de mudar e romper com o existente diante da possibilidade do novo em seus projetos de formação profissional; identifica as necessidades concretas e reais que exigem um novo currículo. Uma necessidade bem percebida e diagnosticada é capaz de desestabilizar instituições, professores e gestores para se moverem em direção às mudanças necessárias, mesmo os mais resistentes a elas.

Aos protagonistas das IES, Gestores, Professores, Funcionários Administrativos, Alunos e Instituições Parceiras servem os Currículos Inovadores enquanto lhes propõem rever seus papéis e se comprometerem com uma nova proposta a ser realizada, rompendo com o tradicional e trazendo um novo e necessário projeto a ser construído colaborativamente.

A nova estrutura curricular integrada por 12 itens que sinergicamente integrados permitem a realização concreta de um currículo inovador serve sim à Instituição de Ensino Superior em sua totalidade, enquanto lhe permite construir uma organização curricular inovadora que dê continuidade à sua história, resposta às exigências que a sociedade contemporânea lhe faz, e por decorrência, um novo serviço a ser prestado à coletividade.

À gestão, um currículo inovador serve para a criação de um processo de seleção dos docentes e funcionários do Projeto e de sua formação continuada para que consigam sustentar e desenvolver o projeto, para prover condições de trabalho aos docentes e funcionários, e implantar uma infraestrutura que ofereça bases concretas e adequadas para o desenvolvimento do projeto.

Em síntese, os currículos inovadores de um lado respondem aos desafios que as universidades têm pela frente no Século XXI, de outro dizem que estão à serviço das IES Inovadoras e da formação dos novos profissionais e pesquisadores exigidos pela sociedade contemporânea,

Assumindo as expressões da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO (1998) quando expressam que estes currículos inovadores se apresentam como alternativas de realizar sua missão voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, para promoção, geração e difusão da pesquisa, para contribuição na proteção e consolidação de valores atuais, para o desenvolvimento da atitude ética, política e de corresponsabilidade social de seus profissionais, reforçando a cooperação com o mundo do trabalho e prevenção das necessidades da sociedade.

Referências Bibliográficas

- Araújo, Ulisses E., Sastre, Genoveva (Orgs) (2009). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo. Summus.
- Campos, L.C. & Dirani, E.A. & Manrique, A. L. (Orgs.) (2011). *Educação em Engenharia: novas abordagens*. São Paulo. Educ.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre. Artmed.
- Hernandez, F. (2000). *Inovações: Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre. Artmed.
- Masetto, M. T. (Org.) 2012. *Inovação no Ensino Superior*. São Paulo. Loyola.
- _____ & Zukowsky-Tavares, C. (2014) *Inovação curricular em Cursos Universitários*. Trabalho apresentado no XI Colóquio Internacional sobre Questões Curriculares e VII Colóquio Luso Brasileiro, Braga, Portugal.
- _____ & _____ (2015) *Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito*. Revista e-Curriculum v.13, n. 1 p. 5-27 jan. / mar. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Pacheco, C.R.F. & Masetto, M.T. (2007) O Estágio e o Ensino de Engenharia. In Avercamp Editora. *Ensino de Engenharia: Técnicas para otimização das aulas*. (. 143 – 164). São Paulo.
- Pereira, E.M.A. & Bagnato, M.H. (2010). Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2. (pp. 200-213).
- UNESCO. 1998. *Conferência Mundial sobre educação superior, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. UNIMEP. Piracicaba, São Paulo.

Resumé dos autores.

MARCOS T. MASETTO, Mestre e Doutor em Psicologia Educacional pela PUCSP, Livre Docente em Didática pela FEUSP, Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUCSP. Professor Associado Aposentado da USP. Especialista em questões universitárias e na formação pedagógica de professores do Ensino Superior, concentra nessas áreas suas pesquisas e publicações científicas. mmasetto@gmail.com

CECILIA GAETA, Mestre e Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora universitária, coordenadora de cursos de pós-graduação lato sensu da rede particular, pesquisadora independente dos temas Paradigmas curriculares inovadores e formação de professores do ensino superior. ceciliagaeta@uol.com.br

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A Revista FORGES aceita para publicação artigos inéditos de autores portugueses e estrangeiros que versem sobre a Gestão do Ensino superior em todas as suas dimensões, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores portugueses ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita em Portugal ou nos países e Região de língua portuguesa.
2. Atenta a natureza da Associação FORGES, os trabalhos serão em português. Contudo, os artigos terão também um resumo em inglês (200/250 palavras).
3. Os artigos devem ter no mínimo 30 mil e no máximo 60 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos – Word).
4. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Gestão do Ensino Superior e à linha editorial da *Revista*, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
5. As Resenhas não devem ultrapassar 8 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
6. Os originais devem ser encaminhados à Secretaria da Revista por meio de sistema eletrônico para o *e-mail*: revistaforges@forges.org

Orientação para a formatação dos textos

1. O texto deve ser digitado na fonte *Times New Roman*, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções. Notas serão em tamanho 10.
2. Utilizar letras maiúsculas em negrito para o título principal; nos subtítulos das seções negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*.
5. Para as transcrições, usar a fonte *Times New Roman*, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com dois toques de tabulação.

As referencias bibliográficas deverão seguir as Normas da American Psychological Association – APA.

ISSN: 2183-2722

